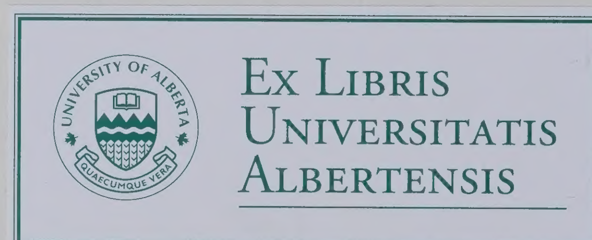

University of Alberta Library
0 1620 2330 5541





PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

AUTOMNE 2006

VOL. I

Table des matières

University of Alberta

L'entrejeu : la multiplication des polynômes, les manipulatifs et la technologie

par

Nicole Beaudoin

Activité de synthèse soumise à
la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2006

ABSTRACT

The project involved the development of a PowerPoint document which incorporates and balances the conceptual and procedural knowledge required in learning a math concept, specifically pertaining to the learning of the multiplication of polynomials, while promoting effective use of manipulatives. It is necessary to realize the relationship between the concepts and their physical representations. Also equally important to the integration of effective manipulative use, is the recognition of the role of communication and problem solving that must be incorporated within the learning/teaching of mathematics to facilitate the understanding that students themselves construct. The intent of this project is to develop a visual document that incorporates all these factors. Teacher and student familiarity with the software PowerPoint would permit them to explore other math concepts similarly, and potentially such a document could be modified by student or teacher to demonstrate their mathematical understanding.

RÉSUMÉ

La présentation PowerPoint démontre à l'enseignant comment utiliser les tuiles algébriques afin de promouvoir les connaissances conceptuelles et procédurales, spécifiquement dans le cas de l'utilisation des tuiles d'algèbre lors de la multiplication des polynômes. La compréhension des liens entre les concepts et les représentations physiques est très importante. Il est crucial que les manipulatifs, la communication et la résolution de problèmes soient tous incorporés lors de l'enseignement/apprentissage des concepts en mathématique et qu'ils soient utilisés par les élèves afin qu'ils construisent un sens de ces opérations abstraites. Par le biais de ce projet, je tente de développer un outil qui incorpore tous ces facteurs. La familiarité du programme de PowerPoint de la part des élèves et des enseignants leur permettra l'exploration d'autres concepts. Potentiellement, la modification d'un tel document ou la création de nouveaux exemples pourra permettre les élèves de démontrer leur compréhension des mathématiques.

REMERCIEMENTS

J'apprécie énormément l'appui et la patience de mes garçons qui s'intéressaient au processus de rédaction de ce travail et l'appui de ma famille qui encourageait et soutenait ma persévérance tout au long de ma maîtrise.

Je remercie tous les enseignants, y inclus mon mari, avec qui j'ai travaillé dans le passé et avec qui je travail présentement car je continue d'apprendre d'eux et d'approfondir mes connaissances dans l'art d'enseignement. Je remercie Dr Yvette d'Entremont pour son enthousiasme concernant l'enseignement et les mathématiques. Le dévouement de tous ces enseignants à notre vocation d'enseignement continue à m'inspirer et leurs esprits ouverts lors du partage de leurs expériences professionnelles sont amplement appréciés.

Je remercie Lina Torbey pour son grand cœur, sa rétroaction et ses habilités linguistiques en langue française.

Finalement j'aimerais remercier mon mari, Richard Beaudoin, pour son appui et encouragement tout au long de mon cheminement.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

«Patience les amis! Attendez une minute! Je vais empiler ces tuiles, effacer les notes puis ensemble nous allons retravailler cet exemple». Je m'entends dire ces mots aux élèves lors de l'enseignement de la multiplication des polynômes.

Ces paroles résonnaient encore dans ma tête pendant que je m'affairais à trier les tuiles algébriques dans la boîte et à emménager un espace de travail sur le rétroprojecteur. En orchestre avec les mouvements de mes mains nerveuses battaient en écho mes pensées encore plus hagardes. Je réalisais combien il est difficile à l'enseignant de jongler tout l'arsenal nécessaire pour la présentation de nouveaux concepts, de garder les idées claires pour l'explication ainsi que d'avoir la présence d'esprit pour balayer la salle de classe d'un regard afin de vérifier la compréhension des élèves. Il me semble que je m'attardais à établir les aspects procéduraux de la manipulation des tuiles. J'étais tellement excitée lors de mon initiation à l'utilisation des tuiles algébriques car j'étais convaincue que le professeur de mathématiques qui vivait en moi n'avait guère compris ce que l'on faisait lors de la manipulation des symboles algébriques quand on abordait les polynômes. Avant l'utilisation des tuiles algébriques tout était abstrait. L'excitation était difficile à être partagée lors de l'affairement sur le rétroprojecteur. Il s'avère presque impossible à tout enseignant de trouver une solution adéquate qui peut l'aider à enseigner un concept ou à expliquer telle ou telle situation mathématique. Sur un autre plan, quelques élèves semblent se rappeler des trucs enseignés sans toutefois saisir et articuler les rapports entre les diverses opérations des polynômes. Je me pose la question

suivante : aurait-il une façon plus efficace de présenter cette information afin qu'ils puissent mieux visualiser la suite logique des étapes de la multiplication?
La réponse logique à cette question ou dilemme serait le développement de quelques modèles visuels (ou diapositives) crées avec le logiciel Power Point. Ces modèles peuvent être visionnés en salle de classe permettant à l'enseignant une meilleure organisation, une bonne gestion ainsi que la chance d'investir plus de temps dans l'interaction avec les élèves pour s'assurer de leur compréhension.

Lors d'une recherche action intitulée « iTeacher Ed Project », Katheleen Nolan (2004) relate des faits forts intéressants qui émanent du vécu de collègues travaillant dans des situations similaires à la sienne. Les observations de la chercheuse cernent la façon avec laquelle les enseignants en stage ou pré service perçoivent leur expérience personnelle de l'apprentissage des mathématiques. La plupart de ces futurs enseignants décrivent leurs expériences d'érudition de mathématiques comme étant de nature procédurale dans les deux volets: l'instruction et l'évaluation. Leur compétence en mathématique est déterminée par des tests suite à un enseignement direct plutôt que par d'autres biais cyclique d'instruction et d'évaluation. Nolan (2004) décrit le fait suivant :

> Une fois de retour à l'université, ils [les stagiaires] rapportent souvent de ces observations une nouvelle vision concernant la dyade apprentissage-enseignement des mathématiques. Ils mentionnent que l'application des nouvelles idées en vogue discutées et soulignées dans le cours de didactiques de mathématiques ne sont pas vécues, même ne sont pas exécutées, en salle de classe. Ces applications ne font pas le lien entre la théorie et la pratique. Ces mêmes stagiaires n'observent que rarement des voies alternatives dans

> l'enseignement et l'évaluation comme l'intégration du programme d'études des Technologies de l'information et de communication (TIC), l'apprentissage se base sur la résolution de problèmes, les entrées dans un journal etc. En outre, même si les stagiaires essaient d'implémenter ces approches alternatives durant leur stage (practicum), les enseignants coopérants peuvent intervenir pour les dissuader contre l'utilisation des approches car d'après les enseignants coopérants il y a très peu de temps pour couvrir le contenu du programme de mathématique. De ce fait, il est presque décevant de voir que les enseignants coopérants qui découragent en quelque sorte les stagiaires dans leur désir d'utiliser de nouvelles approches. Ceci mène à la perpétuation d'un cycle d'enseignement de mathématiques qui est déjà en place au lieu d'un examen critique du statu quo. (Nolan, 2004, p.5 [traduction])

En d'autres termes, les nouveaux enseignants sont convaincus que l'intégration de ICT n'est pas réalisable à moins que les principes fondamentaux de math soient couverts par les approches pédagogiques traditionnelles. En conséquence, les stagiaires sont portés à enseigner les math en suivant une méthode traditionnelle qui adopte une perspective du faire faire les mathématiques. Les élèves sont inculqués des routines qu'ils suivent textuellement. D'autres recherches suggèrent que nous sommes portés à enseigner de la même façon que nous avons été enseigné.

Moyers et Jones (2004) entreprennent une étude groupant des enseignants de mathématiques du secondaire premier cycle, concernant l'intégration des manipulatifs lors de l'enseignement et l'accès libre des élèves aux manipulatifs dans leurs classes. Bien que zélés et ouverts à l'incorporation de manipulatifs, ces enseignants en question soulèvent des réticences et des réservations dès le départ du projet :

> Ces professionnels adoptaient deux perspectives distinctes de l'enseignement/ apprentissage : l'apprentissage autonome et l'apprentissage contrôlé. Les enseignants, partisans de l'autonomie estudiantine, ou l'autonomie orientée (AO) encouragent les élèves à être actifs dans leur apprentissage et à compter sur leur propre capacité de porter des jugements et des décisions mathématiques. Sur un autre plan, les enseignants qui détenaient les rennes de l'enseignement (l'enseignement contrôlé) avaient plus de tendance à donner des directives et à ne pas octroyer que peu de temps pour le travail individuel ou les discussions en groupe. (Moyers et Jones, 2004, p. 17 [traduction])

Pour les fins de l'étude par Moyers et Jones, les dix enseignants bénévoles ont suivi au préalable une session de formation dans l'utilisation de divers manipulatifs afin de pouvoir incorporer leur utilisation durant l'étude. Cet entraînement s'est échelonné sur une période de deux semaines durant l'été. Les participants dans l'étude ont collectivement exprimé des inquiétudes en ce qui concerne le maintien d'une bonne gestion de classe durant l'utilisation des manipulatifs. Tous ces enseignants ont permis libre accès aux manipulatifs et ont incorporé leurs utilisations dans les leçons de façons variées. Tout au long de l'étude les observations suivantes sont ressorties :

> Les façons les plus communes avec lesquelles les manipulatifs ont été utilisés, comme décrit par les enseignants, étaient exclusivement pour les fins de démonstration ou de résolution de problèmes. Les enseignants, partisans du style autonome -orienté, AO s'inquiétaient de leur inexpérience dans l'utilisation des manipulatifs. Comme la variété de commentaires le montre, les enseignants ont vu dans le but de l'utilisation des manipulatifs comme étant une récompense, un

changement de rythme, un outil concret pour travailler avec, un enrichissement, ou juste pour l'amusement. (Moyers et Jones, 2004, p. 24 [traduction])

L'étude révèle qu'il existe une relation directe entre l'utilisation des manipulatifs par les enseignants et l'utilisation d'une façon sélective des manipulatifs par les élèves et les résultats. Ceci entraîne une meilleure capacité de résoudre les problèmes et une meilleure compréhension d'un concept de mathématiques par les élèves.

L'utilisation spontanée des manipulatifs par les élèves durant la période d'accès libre semble être étroitement liée à la fréquence avec laquelle les enseignants ont utilisé ces mêmes manipulatifs avant l'accès libre. Cette déduction semble être indépendante du style d'enseignement adopté par l'enseignant : enseignement contrôlé ou favorisant l'autonomie. (Moyers et Jones, 2004, p.27 [traduction])

Cette étude insinue en quelque sorte, que plus les enseignants sont confortables dans l'utilisation des manipulatifs, plus leurs élèves sont portés à l'utilisation de ces manipulatifs en salle de classe. Les auteurs notent les observations suivantes:

Les enseignants qui jugent que l'utilisation des manipulatifs en salle de classe est un gaspillage de temps ou une entrave à l'apprentissage sérieux des mathématiques, encourageront par inadvertance leurs élèves à les utiliser comme un jeu, un passe temps plutôt que pour la compréhension mathématique. En démontrant comment utiliser les manipulatifs comme outils pour l'amélioration de la compréhension, les enseignants ouvrent des portes à bras ballants à beaucoup d'élèves qui ont de la misère avec les symboles abstraits. Souvent ce défi peut être minimisé ou peut être évité entièrement par l'utilisation de représentations simples avant celle des symboles abstraits. En conséquence, les enseignants vont

> favoriser le développement d'une base conceptuelle ferme sur laquelle les élèves peuvent construire et développer une plus haute pensée critique en mathématique. Le fait de communiquer aux élèves la valeur des représentations, l'importance de pouvoir se déplacer flexiblement parmi les différents systèmes représentationnels y compris les manipulatifs, les images visuelles et les symboles abstraits, aide les élèves à développer une compréhension plus profonde des mathématiques. (Moyers et Jones, 2004, p.30 [traduction])

Même si Moyers et Jones (2004) ne comptent pas les enseignants, sujets de leur étude, comme étant représentatifs de toutes les perspectives d'enseignement, les chercheurs soulèvent que ces enseignants jouissent toutefois d'un esprit ouvert et reconnaissent l'importance de l'incorporation des manipulatifs dans l'enseignement des maths. Les mathématiques, tel l'algèbre, sont inculqués pour la plupart du temps dans un contexte isolé, en omettant de leur donner un sens réel ou de leur trouver un lien avec d'autre domaines en mathématiques tel que les nombres entiers. L'étude de Fernandez et Anhalt (2001) démontre que « approximativement 85% des enseignants à l'élémentaire et au premier cycle du secondaire conçoivent l'algèbre comme la manipulation de symboles et de variables. Ils ont décrit l'algèbre comme la résolution d'équations et l'usage de nombres et de lettres. » (p.240) [traduction]. Ces enseignants qui perpétuent l'enseignement de la même façon dont ils ont été enseignés, ne comprennent pas eux-mêmes la raison d'être pour les calculs. Les mathématiques sont faites parce qu'on est dans un cours de math. L'enseignant qui doit entreprendre des décisions pédagogiques basées sur son savoir des mathématiques, l'enseignement devient presque une corvée pour lui. En tant qu'enseignant, je ne fais pas vraiment une exception à la règle.

> Pour un enseignant dans le groupe d'éducateurs dont le secteur de spécialisation n'est pas les mathématiques, il trouve l'algèbre comme étant complètement abstraite. Nous avons tous ri après cette remarque. Mais après un recul, je n'avais aucun doute que dans son école, la façon dont il a été inculqué l'algèbre se déplaçait de l'abstrait à l'abstrait, au moins, pour son empressement pour comprendre pendant qu'il a étudié le sujet. (Edwards T, 2000, p .20 [traduction])

Edwards soulève deux facteurs importants. Le premier peut se résumer dans le fait que pour la plupart des cas, les enseignants de mathématiques ne maîtrisent pas tous les concepts de mathématiques à enseigner. Ces lacunes dans les connaissances conceptuelles se manifestent souvent dans les connaissances des enseignants du cycle primaire ainsi que chez ceux du premier cycle du secondaire. Le deuxième facteur soulevé par Edwards pointe dans la direction que l'enseignant à tendance à enseigner de la même façon qu'il a appris. Il répercute en quelque sorte le cycle de son apprentissage.

En somme, il n'est pas surprenant que les enseignants trouvent dans l'enseignement des mathématiques une tâche ardue. Ces enseignants reflètent dans leur enseignement la même optique selon laquelle ils ont appris c'est-à-dire par moyen de connaissances procédurales. Cela signifie qu'ils ont appris à résoudre des problèmes de mathématiques en se servant d'algorithmes ou de formules. Donc ils ignorent probablement comment l'algorithme fonctionne et d'où la formule dérive. Les enseignants sont encouragés à intégrer de nouveaux outils comme les ordinateurs et les manipulatifs. Ces objets n'étaient pas normalement incorporés dans leurs apprentissages de mathématiques. Les résultats de la recherche amènent les enseignants à réaliser que l'utilisation des manipulatifs dans l'enseignement des mathématiques joue le rôle d'un

chaîneau qui sert à relier les connaissances conceptuelles aux procédurales sans toutefois comprendre nécessairement comment les deux facteurs sont liés. Selon certains enseignants, l'utilisation des outils mentionnés ci-dessus peuvent être une source perturbatrice et minimisent un bon rendement de la classe.

La problématique

Ce travail a pour but la mise sur pied d'un modèle d'enseignement qui utilise la technologie comme outil permettant à l'enseignant de réunir les aspects procéduraux aux connaissances conceptuelles avec l'utilisation des manipulatifs, spécifiquement dans le cas de l'utilisation des tuiles algébriques lors de la multiplication des polynômes. Ce travail présente un exemple pour montrer comment l'utilisation des manipulatifs peut être investie pour développer une compréhension conceptuelle des mathématiques à travers l'amorce d'un dialogue avec les élèves. «Le recours à la visualisation dans l'étude des mathématiques facilite la compréhension de concepts mathématiques et l'établissement de liens entre eux. (…) L'utilisation du matériel concret, de la technologie et d'une variété de représentations visuelles contribue au développement de la visualisation. » (Alberta Education, 2005, p.9). Ce travail repose sur l'exploration préliminaire des connaissances conceptuelles et des connaissances procédurales nécessaires pour la construction du sens mathématiques chez les élèves et possiblement les enseignants inexpérimentés ou novices dans l'utilisation des manipulatifs. Un autre but de ce travail est l'exploration des obstacles et la construction du savoir des élèves. Cette dernière se dévoile par l'entremise de la communication de ses pensées et en parallèle pour les

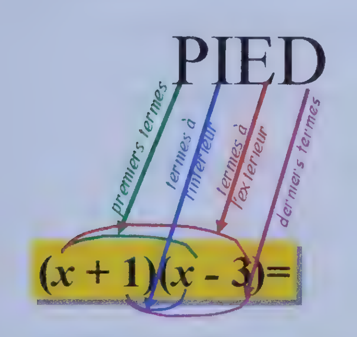
enseignants par l'entremise des activités qu'ils n'auront pas incorporées dans leur enseignement initial de mathématiques lors de la multiplication des polynômes.

La recension des écrits

Les connaissances procédurales et les connaissances conceptuelles

Selon le National Assessment Governing Board (NAGB, 2002) les élèves démontrent des connaissances procédurales quand ils utilisent les procédures convenablement et quand ils démontrent la compétence dans leur exécution d'une façon flexible, précise et efficace. Ces élèves comprennent que les procédures peuvent être développées pour résoudre une série de problèmes semblables. Stein et al (2000) définissent quatre niveaux d'exigences cognitives pour comprendre les tâches mathématiques dont trois décrivent une gamme de compréhensions procédurales. Les trois niveaux de connaissances procédurales sont définis comme 1) les tâches procédurales avec compréhension conceptuelle, 2) les tâches procédurales sans compréhension conceptuelle, et finalement 3) les tâches de mémorisation. En reconnaissant le but de chaque tâche et l'importance de l'âge des élèves qui apprennent les mathématiques la variété du niveau cognitif des tâches doit être considérée. Les élèves qui multiplieront des polynômes, doivent maîtriser les faits fondamentaux et les opérations diverses des nombres entiers apprises par cœur ou mémorisées. De cette façon, ils notent que « les procédures sans compréhension conceptuelle se passent quand les procédures [ou un algorithme] peuvent être appliquer mécaniquement où l'élève se centre sur la production de réponses correctes plutôt que sur la compréhension mathématique ou bien quand les explications convergent uniquement sur la description

des procédures utilisées. » (Stein et al, 2000, p. 16 [traduction]). Ils enchaînent en décrivant les procédures avec connexions pareillement au NAGB. C'est spécialement dans ces deux aspects de procédures avec et sans compréhension conceptuelle où les élèves peuvent devenir bloqués et ne pas comprendre par la méthode « PIED ». Cette méthode, illustrée dans Figure 1, démontre un ordre séquentiel de la multiplication des termes lors de la multiplication de deux binômes. Les élèves sont enseignés à multiplier ensembles :



P - les **premiers** termes des deux binômes,

I - les termes qui se trouvent à l'**intérieur**,

E – les termes qui se trouvent à l'**extérieur**, et

D – les **derniers** termes des deux binômes.

Figure 1 : La méthode PIED
Les lignes colorées aident à représenter la propriété distributive.

Lors de la multiplication de deux binômes, tel que $(x + 1)\ (x + 2)$ l'élève qui peut utiliser la méthode « PIED » mais ne peut pas résoudre $(x + 1)^2$ ni multiplier un trinôme par un monôme utilise dans ce cas, la méthode procédurale sans compréhension conceptuelle. L'élève qui peut adapter la méthode ou choisir une autre telle que la grille de multiplication, illustrée dans Figure 2, réalisera l'importance du nombre de termes présentés dans le résultat ainsi comment les manipuler. Cet élève utilise les procédures avec compréhension conceptuelle.

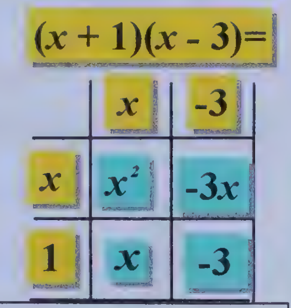


Figure 2 : La grille de multiplication
La grille aide à organiser les termes afin que chaque terme d'un binôme (ou trinôme) soit multiplié ensemble.

Selon Stein et al (2000), les tâches mathématiques intitulées « faire faire les mathématiques », se réalisent quand « la compréhension conceptuelle de l'élève est appliquée sur les problèmes où aucun moyen est impliqué pour résoudre le problème » (p.17). Je limiterais la présentation de PowerPoint sur la multiplication de polynômes et sur l'intégration des occasions où les élèves peuvent démontrer leur compréhension conceptuelle. Selon le National Assessment Governing Board (NAGB, 2002) les élèves démontrent une compréhension conceptuelle des mathématiques quand :

> Ils fournissent des preuves qu'ils reconnaissent, étiquètent, et produisent des exemples et contre- exemples de concepts; l'usage et la connexion des représentations (…) connaître et appliquer des faits et des définitions; comparer, contraster, et intégrer des concepts et les principes apparentés pour étendre la nature de concepts et de principes; reconnaître, interpréter, et appliquer les signes, les symboles et les termes utilisés pour représenter des concepts; ou interpréter les suppositions et les relations impliquant des concepts dans des cadres mathématiques. La compréhension conceptuelle reflète la capacité de l'élève à raisonner dans un cadre impliquant l'application prudente de définitions des concepts, les relations ou les représentations. Une telle capacité est reflétée par la performance d'un élève par le biais de production d'exemples, de représentations communes ou uniques, ou par la communication indiquant sa capacité de manipulation des idées centrales pour la compréhension d'un concept dans un assortiment de façons. (NAGB, 2002, p.38 [traduction])

Autrefois les connaissances procédurales et les connaissances conceptuelles étaient vues comme étant des connaissances dichotomiques. Les recensements des écrits indiquent

qu'il n'y a pas une méthodologie qui est plus appropriée qu'une autre que l'on peut proposer pour l'acquisition des connaissances. Le dilemme pédagogique réside dans l'exploration avec les manipulatifs des polynômes sans se perdre dans le jeu de la manipulation, les règlements ou les directives qu'il faut suivre lors de l'utilisation des tuiles algébriques (les connaissances procédurales) et la vérification des connaissances conceptuelles des élèves.

> L'aisance de la manipulation des symboles par les élèves peut être améliorée si elle se repose sur la vaste expérience avec les quantités dans les contextes par lesquels les élèves développent une compréhension initiale du sens et l'usage de variables et une capacité à associer des expressions symboliques avec les contextes problématiques. L'aisance dans la manipulation des expressions symboliques peut être plus améliorée si les élèves comprennent l'équivalence, l'ordre des opérations ainsi que leurs propriétés distributives, associatives et commutatives. (NCTM, 2000, p. 226 [traduction])

Les recherches de Chappell et Strutchen (2001) et Edwards (2000) supportent les observations du NCTM (2000) et sont plus élaborées. Ils indiquent clairement les concepts pré requis à développer explicitement chez les élèves lors de la multiplication ou la factorisation des polynômes entre autre le principe du zéro, les propriétés associatives, commutatives et distributives des nombres. Edwards (2000) inclut comme indicateur de compréhension par les élèves la notion de maîtrise de distributivité des nombres et indique que :

> (…) beaucoup d'élèves novices en algèbre ont de la difficulté à utiliser la propriété distributive pour trouver les produits tels que $3(x + 5)$ ou $(x + 5)\ (x + 2)$.

> La difficulté se présente malgré l’usage de la propriété distributive par ces mêmes élèves dans le calcul des produits tels que 25 x 7 et 15 x 12. Le problème est que l'algorithme qu'ils ont si bien appris a été bien conçu pour être efficace, pas nécessairement pour encourager la compréhension. Dans le temps, les produits obtenus réduisant au minimum le nombre de symboles utilisés, n’engendrent pas la compréhension des élèves. Cette dernière n’est pas réalisée et même empêchée car ils ne comprennent pas pourquoi et comment l'algorithme qu'ils appliquent dans leurs travaux fonctionne. (Edwards 2000, p 30 [traduction])

Si les élèves acquièrent une expérience adéquate dans la décomposition de produits similaires en utilisant la propriété distributive, ils sont plus préparés à étendre leur usage de la propriété distributive aux produits de polynômes. Les connaissances procédurales sont des routines ou des étapes d’un algorithme qu’un élève peut appliquer par mémorisation ou les étapes suivies sans compréhension. La recherche d’Edwards (2000) indique que les élèves savent comment aligner les chiffres pour effectuer correctement la multiplication sans toutefois comprendre ce que les unités et les dizaines signifient et comment les manipuler. Cette difficulté est clairement exprimée par Underwood et Yackel (2002)

> Bien que les élèves puissent mémoriser une procédure, telle que «distribuer le négatif » en soustrayant des expressions algébriques, ils sont souvent incapables de donner un sens à cette procédure. Notre travail suggère que la difficulté ressentie par les élèves dans ce domaine réside dans le fait qu’ils sont incapables de concevoir qu’une expression algébrique est considérée comme une unité composée. (…), quand un enfant a développé une notion d'une unité composée, il

ou elle peut coordonner des unités de rang différent. Par exemple, l'élève peut traiter un nombre, tel que 23, comme une seule unité formée de 23 unités ou comme un groupe de 23 unités individuelles. L'élève peut se déplacer entre ces conceptions et les coordonner d'une façon flexible. Il ou elle peut penser à un groupe de 23 combiné avec un groupe de 25 comme deux groupes de 20 plus 8 ou probablement, comme 2 moins que deux groupes de 25. Ce type de flexibilité est exigé pour comprendre la position de valeur. De façon pareille, concevoir une inconnue comme une composée permet à un élève de penser à $(x + x)$ comme $2x$, où $2x$ est le résultat de calcul des unités x, suivi d'un autre compte des unités x. C'est-à-dire, 1, 2, 3_. . , x, $x + 1$, $x + 2$,. . , $x + x$. (Underwood et Yackel, 2002, p. 492 [traduction])

C'est à l'enseignant qu'incombe la tâche de trouver la meilleure façon d'intégrer des manipulatifs dans l'enseignement des mathématiques tout en tenant compte qu'il doit maintenir un équilibre entre l'enseignement des connaissances procédurales et des connaissances conceptuelles plus appropriées pour maîtriser les résultats d'apprentissages et pour mieux aider les élèves à comprendre.

Les manipulatifs

Les bons manipulatifs sont ceux qui sont significatifs à l'élève, fournissent un contrôle et une flexibilité d'utilisation à l'élève. Ils ont des caractéristiques qui reflètent ou sont conformes avec les structures cognitives et mathématiques et aident l'élève à faire des connexions entre les divers morceaux et les divers types de connaissances – En un mot, servant d'un catalyseur pour la croissance de

connaissances du genre « Integrated-Concrete ». (Clément, 1999, p. 50 [traduction])

Le contexte des connaissances *« Integrated-Concrete »* serait de type de connaissances procédurales avec une compréhension conceptuelle. Underwood & Yackel (2002) indiquent que l'intention d'un enseignant de mathématiques n'est pas l'enseignement des étapes ou d'une routine, mais le développement d'une pensée algébrique afin que les élèves puissent discuter et partager leurs approches dans diverses situations. « La facilité des élèves à manipuler des symboles peut être améliorée si elle est basée sur une vaste expérience avec les contextes par lesquels les élèves développent une compréhension initiale des sens et des usages des variables. Cette capacité associe des contextes problématiques aux expressions symboliques.» (Underwood et Yackel, 2002, p.497 [traduction]). Ils décrivent un problème réel et concret, « The Candy Shop », qui propose une excellente suite d'activités pédagogiques pour l'application des résultats d'apprentissage généraux concernant les équations à premier degré ainsi que l'exploration de la nature des tuiles algébriques et plusieurs des propriétés de nombres. Ce sont les mêmes aspects qui présentent les difficultés vécues chez les élèves lors des activités pédagogiques ciblant les résultats d'apprentissage généraux des polynômes. La nature des tuiles algébriques doit être explorée avec les élèves, par exemple la tuile xy représente l'aire d'une rectangle avec les mesures x et y qui peut être représentée par le produit xy. Sur un autre plan, l'enseignant souligne que les tuiles ne sont pas strictement des variables x^2 et y^2. Les mêmes tuiles peuvent aussi représenter autres symboles ou valeurs tel que a^2, t^2, 9, ou 36. L'utilisation des tuiles algébriques permettra aux élèves d'éviter certaines erreurs communes tel que décrit par Edwards, (2000) « Par exemple,

quand les élèves utilisent le modèle d'addition comme mettre ensemble, l'erreur commune montrée dans l'équation $2x^2 + 3x^2 = 5x^4$ ne ferait plus de sens à eux, parce que le résultat de monter deux collections de 'carrés x^2' doit être une autre collection de carrés x^2. » (Edwards, 2000, p.30). Les élèves vont apprécier ce que les variables représentent et vont pouvoir appliquer ce savoir à une multitude de situations. Cette capacité est le moyen par lequel l'enseignant évalue cette appréciation consiste la clé principale.

Il y a une grande panoplie de manipulatifs que l'enseignant peut utiliser pour inciter les élèves au dialogue. Les tuiles algébriques magnétiques au tableau blanc dans la salle de classe permettent la manipulation des symboles de la même façon que si l'on utilise les tuiles algébriques transparentes sur le rétroprojecteur. Mais les manipulatifs ne sont pas nécessairement des objets concrets et c'est là où l'enseignant pourrait voir l'avantage de l'incorporation de la technologie en choisissant quels manipulatifs à utiliser. Selon Moyer (2002), il y a deux catégories de manipulatifs disponibles sur l'Internet, les manipulatifs statiques et les manipulatifs virtuels. Les manipulatifs statiques sont des images à l'ordinateur qui représentent des manipulatifs concrets. Les manipulatifs statiques ne peuvent pas être glissés ou tournés comme des manipulatifs concrets. Les manipulatifs virtuels peuvent avoir la même apparence que l'objet statique, ils peuvent être manipulés à l'aide de la souris de la même façon qu'un objet à trois dimensions (Moyer, 2002). Les manipulatifs virtuels sont connus sous le nom de « Java Applets». Les manipulatifs virtuels confèrent aux élèves la chance d'utiliser à domicile une trousse de tuiles algébriques pourvu qu'ils aient accès à un ordinateur et à l'Internet. Présentement, il n'y a que des tuiles algébriques statiques en ligne. Les manipulatifs utilisés dans ce document PowerPoint pour les fins de ce projet, peuvent être décrits

comme semi- virtuels car ils sont essentiellement des objets à deux dimensions et ils peuvent aussi être manipulés à l'aide de la barre de dessins. Ils diffèrent des « Java Applets » du fait que la résolution électronique de chaque nouveau problème exige la création d'une nouvelle diapositive.

Chappell et Strunchen (2001) insiste sur « l'établissement de connexions fortes parmi les modèles concrets, les actions imposées sur eux et les notations algébriques pour ces actions » (para: A vital component) Clement (1999) souligne que les manipulatifs concrets ou virtuels, doivent être caractérisés par leurs utilités à clarifier ou démontrer un concept. Stein et Bovalino (2001) dit que :

> Les manipulatifs ne sont pas dotés magiquement de la compréhension mathématique. Ils fournissent plutôt une façon concrète aux élèves pour relier une nouvelle information souvent abstraite aux réseaux de connaissances déjà solidifiées et personnellement significatives, permettant de cette façon aux élèves de recevoir la nouvelle information et de lui donner une valeur significative. (*para: dernier du text* [traduction])

Pour que la manipulation ne devienne pas un exercice procédural, l'enseignant devrait mettre l'accent sur le dialogue des connaissances conceptuelles autour des étapes procédurales pendant que les élèves manipulent- ce stade nécessite la communication. Le bienfait de la communication se traduit par le moyen par lequel l'enseignant peut évaluer la qualité du « lien ». Alberta Education (2005) décrit le lien et son importance par la phrase suivante: « Les élèves apprennent quand ils peuvent attribuer une signification à ce qu'ils font; et chacun d'entre eux doit construire son propre sens des mathématiques. C'est en allant du plus simple au plus complexe ou du plus concret au plus abstrait que

les élèves ont plus de chances à développer leur compréhension des mathématiques»(p.2) Les trois chercheurs, Schultz (1986), Williams (2003) et Clements (1999) soulignent le fait qu'il y a une différence dans la qualité du lien établi lors de la manipulation et l'explication de l'élève. L'enseignement des concepts opérationnels d'algèbre nécessite les trois modes d'apprentissages, le concret, l'illustré et le symbolique. Les représentations des manipulations des tuiles algébriques sont ensuite transformées en symboles car l'idéal est de considérer l'usage de symboles comme une activité où les élèves s'engagent comme un moyen pour enregistrer et communiquer leur activité mathématique. Ainsi, le besoin pour la notation et le symbolisme se présente comme un moyen pour faciliter la communication» (Underwood & Yackel, 2002, p. 497 [traduction]) Le mieux que les élèves puissent communiquer leurs activités mathématiques et les liens qu'ils ont crées entre les concepts de mathématiques le plus que « les élèves peuvent commencer à croire que les mathématiques sont utiles, pertinentes et peuvent être intégrées. » (Alberta Education, 2005. p.7)

La communication est une stratégie efficace pour déterminer le niveau de la compréhension des élèves car elle accroît leur confiance dans leurs habiletés de compréhension des mathématiques. Selon Alberta Learning (1996) et le National Council of Teachers of Mathematics (2000) la communication est

> (…) une partie essentielle des mathématiques et l'éducation de mathématiques. C'est une façon de partager les idées et de clarifier la compréhension. Par la communication, les idées deviennent des objets de réflexion, de raffinement, de discussion, et d'amendement. La réflexion et la communication sont des procédés

entrelacés dans l'apprentissage des mathématiques (NCTM 2000, pp. 60-61, [traduction])

Rauff (1994) a déterminé que les élèves qui démontrent une compréhension de la factorisation des polynômes, signalent avec confiance que le résultat de la factorisation est une expression en forme d'un produit. Leurs méthodes de résolution de problème sont guidées par la propriété de la distributivité et une fois le facteur trouvé, ils vérifient leurs réponses. Ils décrivent la factorisation par le renversement de la multiplication et peuvent reconnaître qu'un binôme peut aussi être un facteur commun. Un élève, qui réussissait dans la factorisation, a décrit sa méthode comme suit : « J'essaie de le « dé-distribué », ou peut-être «dé-PIED» et peut-être j'ai besoin de grouper les choses différemment pour être capable de pouvoir le faire. Si j'obtiens une réponse qui est un produit, je le vérifie en le multipliant. » (Rauff, 1994, p.426 [traduction]). C'est nécessaire que les élèves puissent s'exprimer afin d'évaluer leurs compréhensions des polynômes relatives aux propriétés associative, commutative et distributive des nombres. L'utilisation de la méthode de « PIED » est une stratégie utilisée dans les textes et par les enseignants, mais il me semble que c'est une technique fautive. « PIED » est une routine, ou un truc pour s'assurer que les élèves suivent une procédure résultant de l'action de la distributivité des nombres. Rauff (1994) suggère que ce truc mnémonique ou n'importe quelle explication fournie par l'élève pour expliquer la factorisation est vraiment l'indicateur clé de sa compréhension conceptuelle personnelle. En outre, il serait mieux que les élèves reflètent sur les limitations de cette activité procédurale, sur la façon que cette procédure de « PIED » doit être modifiée afin de trouver le produit d'un monôme et d'un binôme. La communication ne devrait pas seulement inclure les aspects

procéduraux et conceptuels de l'algèbre mais inclure les limitations des modèles à deux dimensions qui pourront bien confondre les élèves. Picciotto (2006) souligne comment la représentation des dimensions négatives est une telle limitation des tuiles algébriques:

> Pour multiplier *(y+3) (y-2),* tu procèdes de la même façon que quand tu multiplies *(y+3)(y+2),* à l'exception que tu utilises les tuiles colorées (…). Noter que dans ce modèle, les produits *(y+3)(y+2), (y+3)(y-2), (y-3)(y+2), et (y-3)(y-2),* sont tous en harmonie ou compatibles, ce qui est géométriquement inexact, par exemple¨physiquement la longueur de (*y +3*) doit être clairement plus longue que (*y-3*). (Picciotto, 2006, « coda: Lab gear Demo », [traduction])

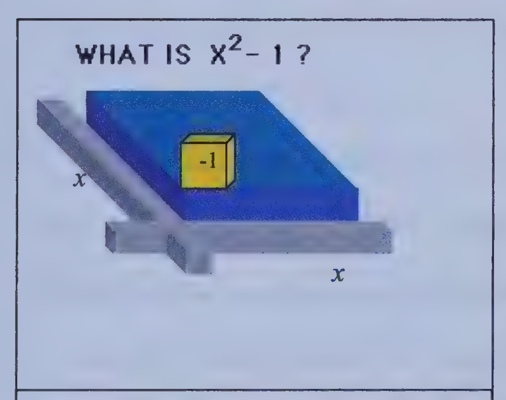


Figure 3 : Représentation graphique de x^2 - 1 avec la trousse *Lab Gear.*

Picciotto a développé des manipulatifs statiques à trois dimensions, nommés *Lab Gear*. Ils sont semblables au système de blocs à base dix. Il est intéressant de remarquer que les explications sont en grande partie procédurales en nature lors des explorations de la multiplication des polynômes. Picciotto démontre lors de l'apprentissage des polynômes que son système à trois dimensions est comparable au modèle d'une forme à trois dimensions tel que démontré dans la figure 1. Il propose de placer les nombres négatifs par dessus le bloc algébrique 'x^2' afin d'adresser les limitations des tuiles à deux dimensions. Cette représentation me semble peu différente de l'utilisation des tuiles algébriques à deux dimensions si elles sont placées l'une sur l'autre.

Le dilemme pédagogique devient celui de l'exploration des polynômes sans se perdre dans la manipulation, les règlements de l'utilisation des tuiles algébriques et le fait de s'assurer que les élèves font des liens entre les connaissances procédurales et les connaissances conceptuelles.

La méthodologie

Ce document propose l'utilisation d'une présentation PowerPoint qui servira à son tour comme modèle pour promouvoir et faciliter la compréhension des concepts algébriques. Cette étude utilise comme exemple les polynômes décrits dans le curriculum d'Alberta. (1996) spécifiquement :

« #12. Trouver le produit de deux monômes, d'un monôme et d'un polynôme, et de deux binômes. (R) » (p.46)

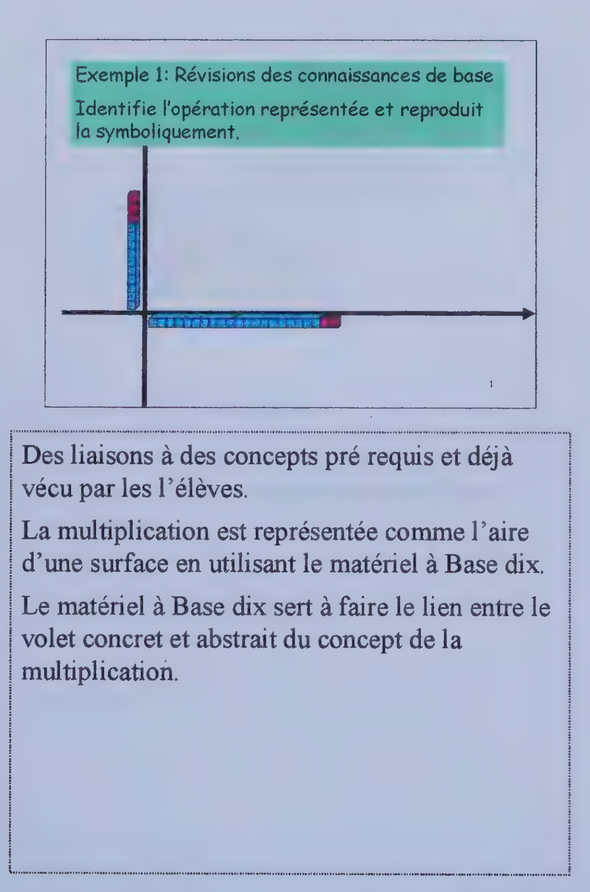
Sur une première diapositive, on représente les tuiles avant tout stade opératoire pour permettre leur identification et leur représentation symbolique par les élèves pour arriver plus tard au décernement de l'équation. Idéalement, les élèves travaillent en pair. Tandis qu'un élève manipule et explique le fonctionnement des tuiles, son partenaire doit observer, commenter, accepter ou rejeter l'explication fournie et avancée par son camarade. Ces dialogues se passent sous le regard vigilant de l'enseignant qui circule et écoute les explications avancées. L'enseignant est en train de paver le chemin à la deuxième étape de sa leçon qui se fait par le biais de diapositives. L'enseignant peut circuler pendant que les élèves manipulent, dessinent, écrivent symboliquement et discutent les opérations des tuiles algébriques. Les élèves sont en train de construire leur compréhension et l'enseignant est libre de faire cette observation puisqu'il n'est pas préoccupé à travailler sur le rétroprojecteur même si la diapositive est encore sur l'écran.

La présentation Power Point ne remplace pas l'interaction entre les élèves. Si oui, elle perd son utilité comme outil d'enseignement. La construction des connaissances sera respectée seulement si les élèves manipulent eux aussi des blocs à base dix ou des tuiles algébriques tout au long de la présentation. Bien qu'il ne soit pas de nature interactive, le document peut s'étoffer de cette qualité seulement lorsque l'enseignant permet aux élèves de résoudre l'opération présentée avant de passer aux étapes démontrant la résolution. Le PowerPoint est une suite d'activités explorant les polynômes et incorporant les propriétés des nombres tout en faisant la connexion entre les connaissances conceptuelles pré acquises par les élèves tel que la distributivité lors de la multiplication des nombres entiers. Toutefois, l'outil ne fait pas cette présomption. La suite des activités proposées dans ce document PowerPoint est de développer une façon pour intégrer le temps utilisé par les élèves sur les aspects procédurales lors de la multiplication de polynômes afin de croître le temps de discussions sur l'exploration des aspects des connaissances conceptuelles. La recherche démontre que les élèves investissent plus de temps à pratiquer les aspects procéduraux plutôt que sur les aspects conceptuels. Les explications portant sur le but de chaque animation ou diapositive se trouvent en note sous chaque diapositive.

Un petit mot au sujet de l'animation des diapositives puisque le document électronique n'est pas inclus :

Plusieurs objets sur chaque diapositive sont animés, par exemple les tuiles horizontales (diapositive no.1) glissent du bas de la page et s'arrêtent à la position indiquée sur le napperon dans la diapositive. Les animations des objets généralement imitent en séquence et en action ce que ferra une personne pour expliquer leur raisonnement au

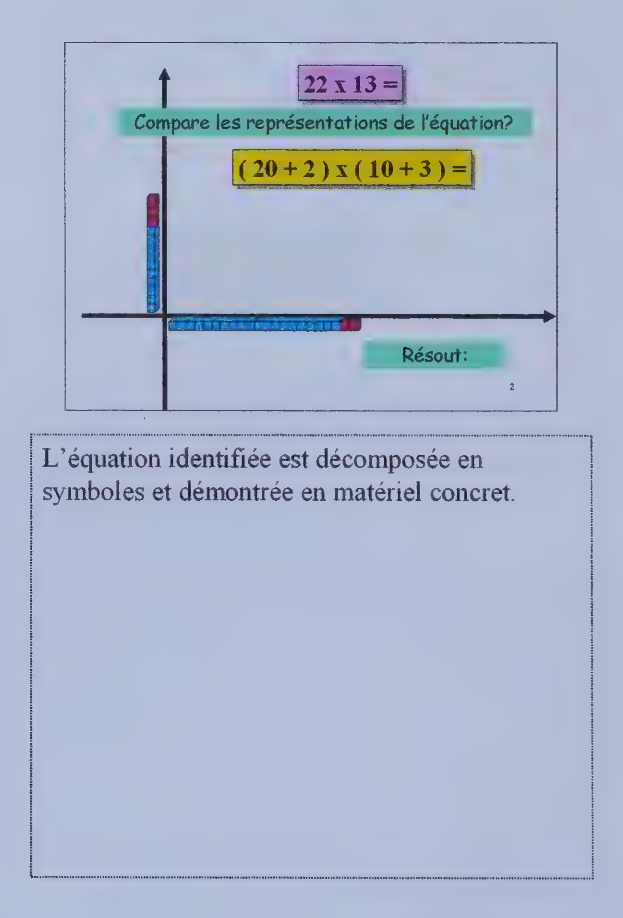
rétroprojecteur. En moyenne, chaque diapositive incorpore 30 animations. Le document PowerPoint ne peut pas être soumis avec ce projet ainsi que les modifications nécessaires. Faire une diapositive pour chaque animation n'aidera pas dans la clarification du développement des concepts ou l'utilité de PowerPoint comme un outil. Les diapositives 1 à 6 dans ce document représentent six « snap shots » d'une diapositive dans le PowerPoint original. Chacune de ces six diapositives incorporent plusieurs animations mais j'ai décidé que les six diapositives incorporent suffisamment d'animations pour mettre l'accent sur le point ou étape indiquée dans les notes.



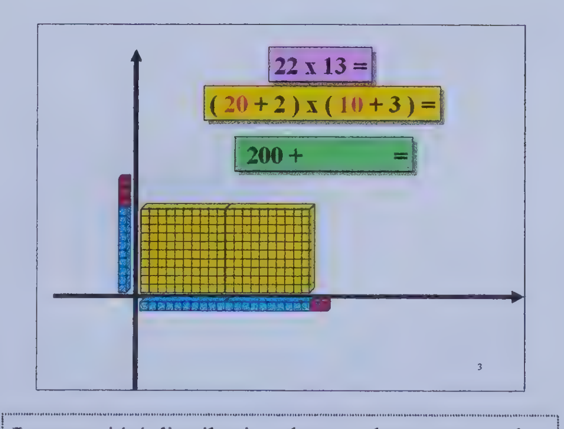
Des liaisons à des concepts pré requis et déjà vécu par les l'élèves.

La multiplication est représentée comme l'aire d'une surface en utilisant le matériel à Base dix.

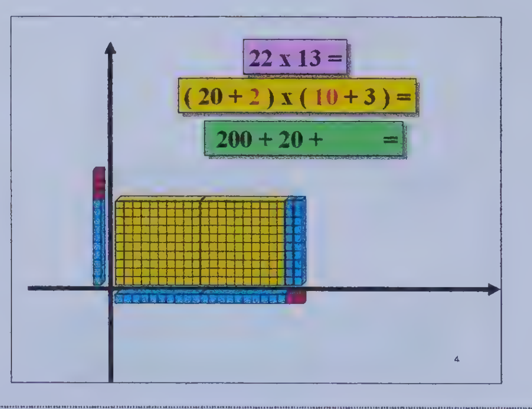
Le matériel à Base dix sert à faire le lien entre le volet concret et abstrait du concept de la multiplication.



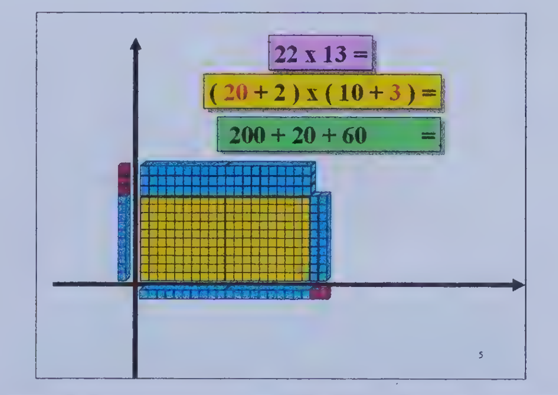
L'équation identifiée est décomposée en symboles et démontrée en matériel concret.

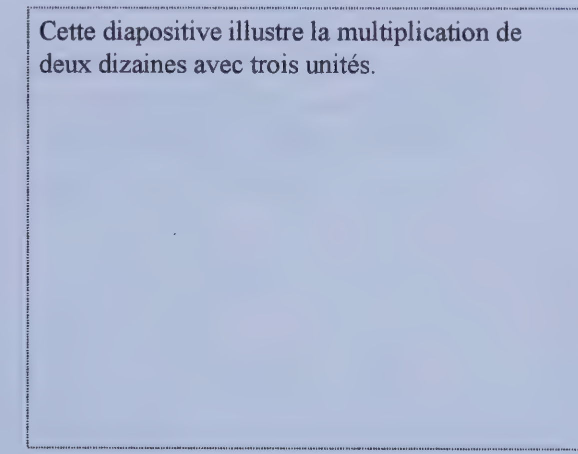


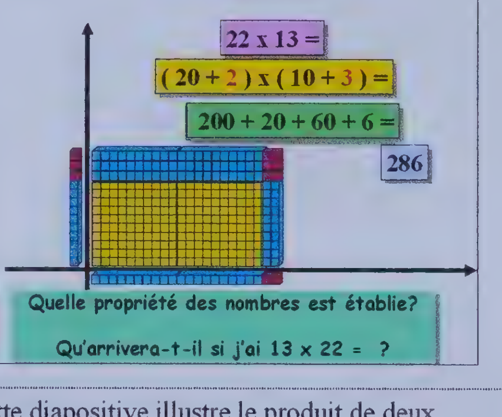
La propriété distributive des nombres permet de démontrer de façon concrète la multiplication des dizaines.



Cette diapositive représente la multiplication d'une dizaine avec 2 unités.




Cette diapositive illustre la multiplication de deux dizaines avec trois unités.

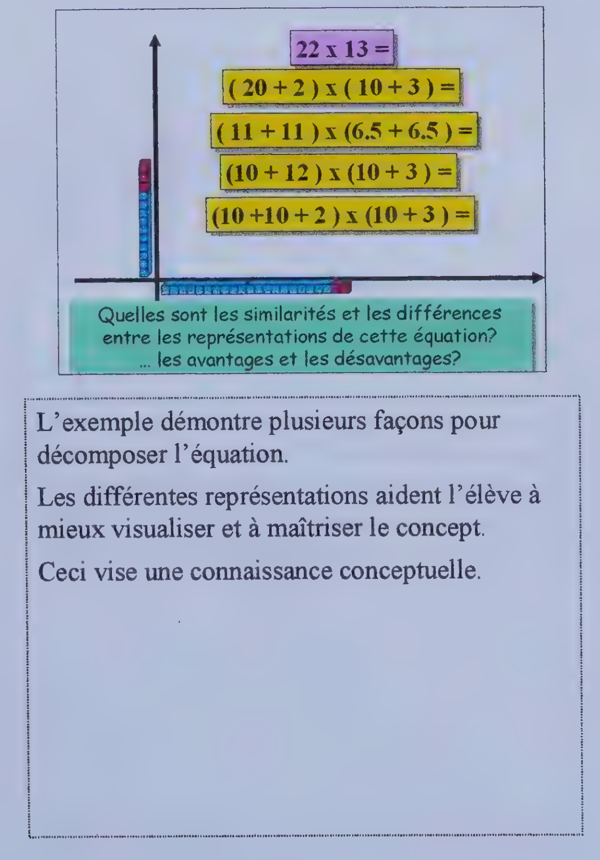


Cette diapositive illustre le produit de deux unités avec trois unités.

Regrouper l'ensemble produit 286.

Questions visent à promouvoir une discussion sur la distributivité et la commutativité des nombres entiers.

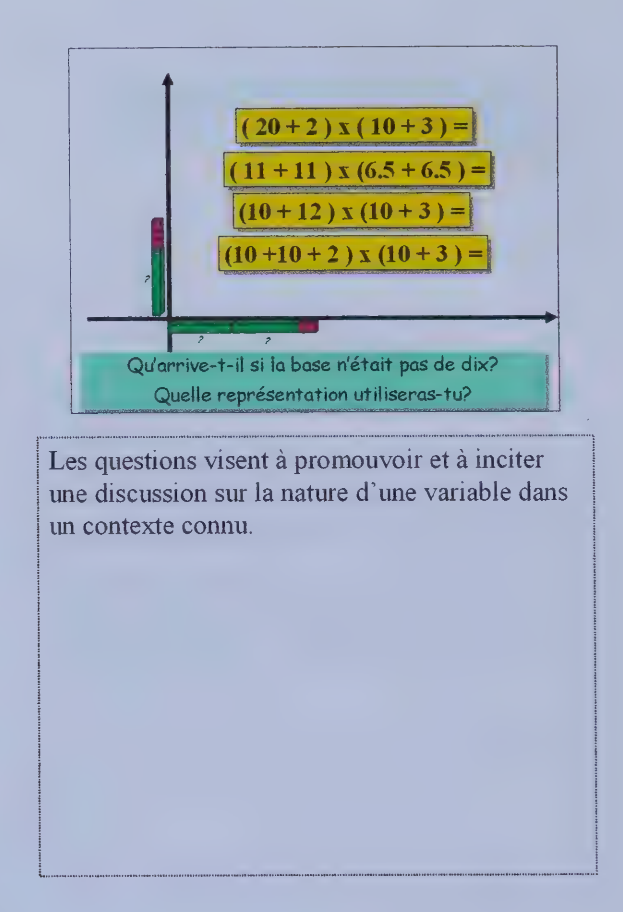
(N.B. Les questions apparaissent dans la diapositive animée qui s'ensuit.)



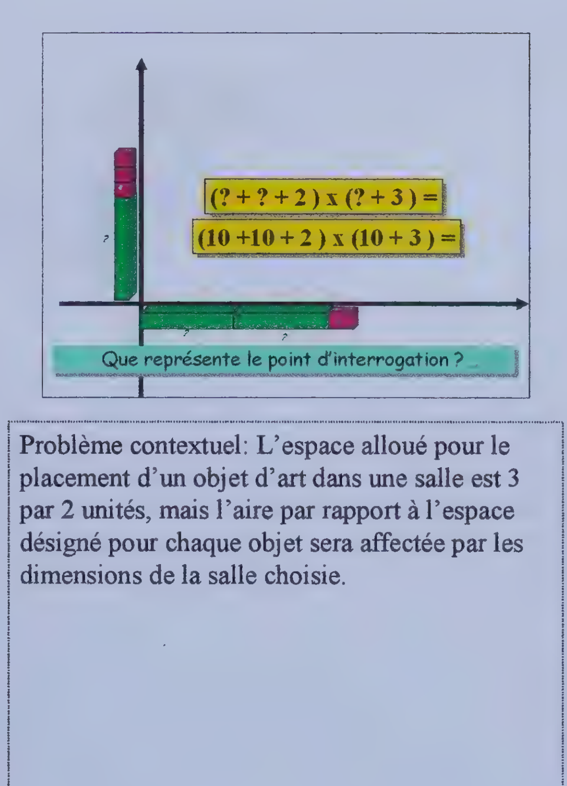
L'exemple démontre plusieurs façons pour décomposer l'équation.

Les différentes représentations aident l'élève à mieux visualiser et à maîtriser le concept.

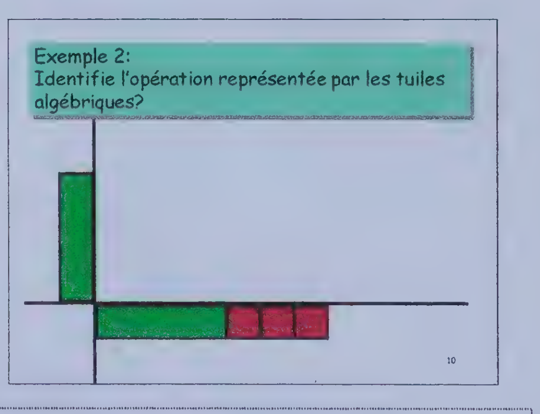
Ceci vise une connaissance conceptuelle.



Les questions visent à promouvoir et à inciter une discussion sur la nature d'une variable dans un contexte connu.

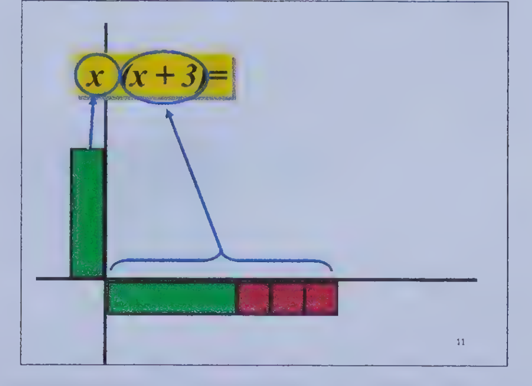


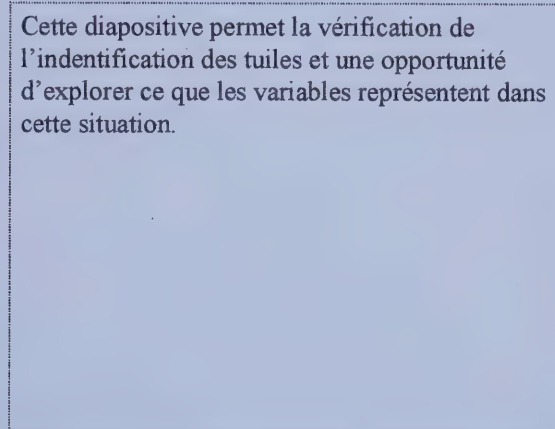
Problème contextuel: L'espace alloué pour le placement d'un objet d'art dans une salle est 3 par 2 unités, mais l'aire par rapport à l'espace désigné pour chaque objet sera affectée par les dimensions de la salle choisie.



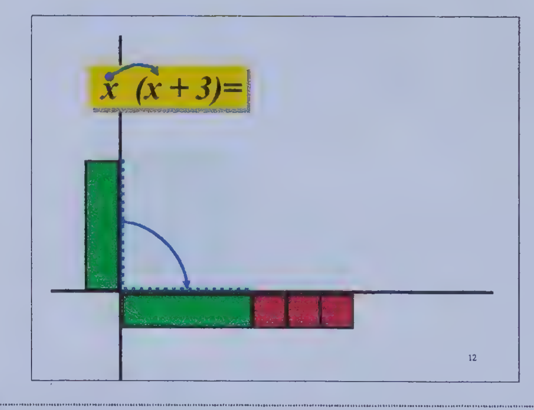
Exemple 2 (diapositives 10 à 19) explore la multiplication dévoilée comme l'aire d'une surface en utilisant les tuiles algébriques.

(Les tuiles algébriques 1 et x sont familières aux élèves lors de la manipulation concrètes des équations linéaires de premier degré à une étape et deux étapes.)

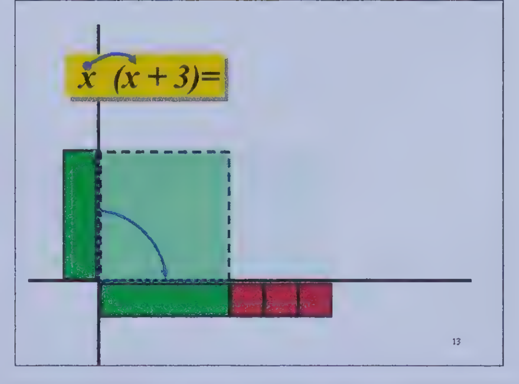


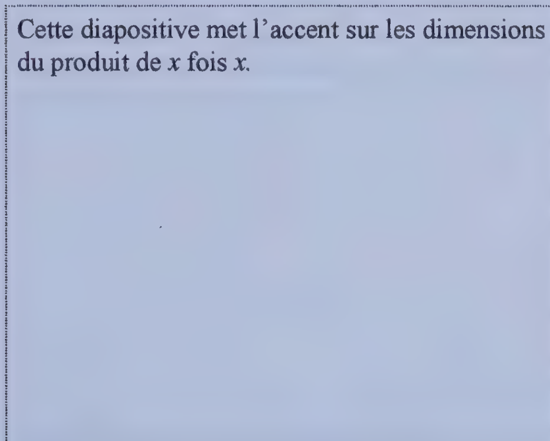


Cette diapositive permet la vérification de l'indentification des tuiles et une opportunité d'explorer ce que les variables représentent dans cette situation.

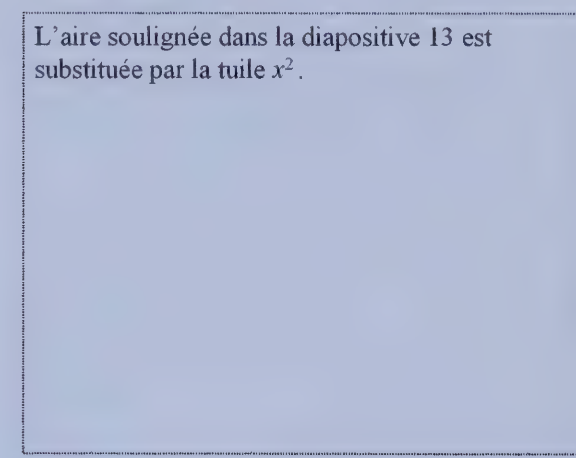


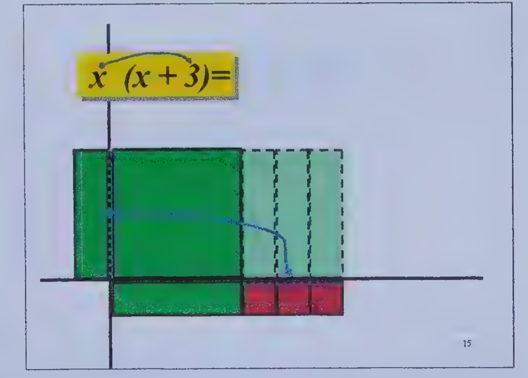
La distributivité des nombres permet de démontrer de façon concrète la multiplication des polynômes.

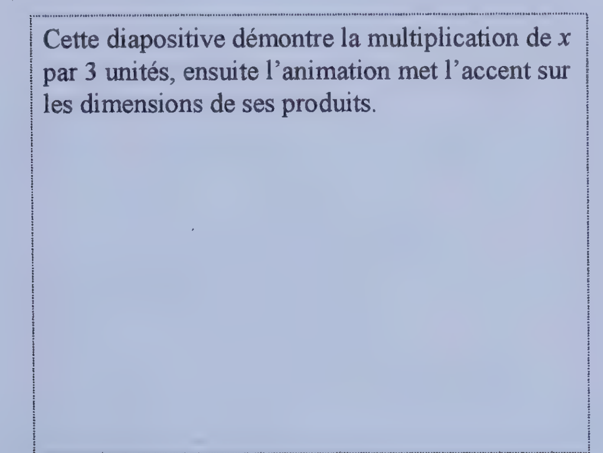


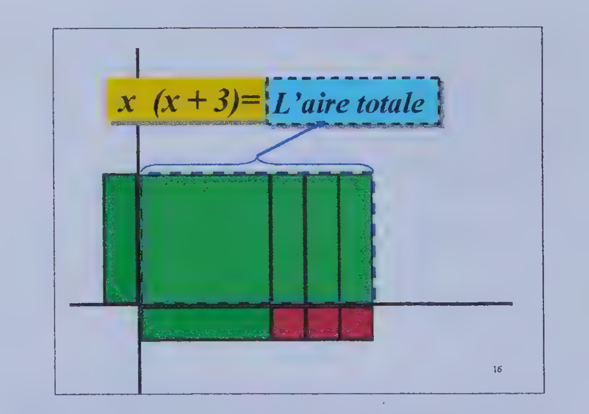

Cette diapositive met l'accent sur les dimensions du produit de x fois x.

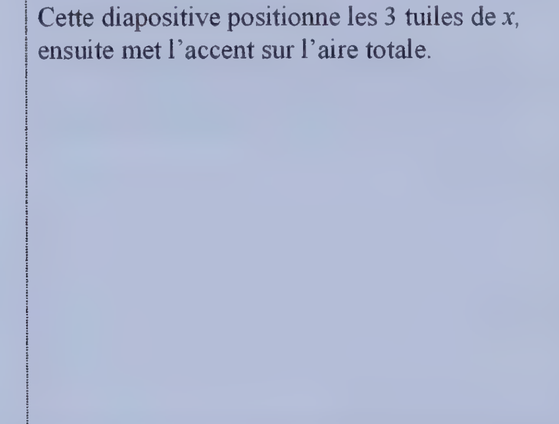



L'aire soulignée dans la diapositive 13 est substituée par la tuile x^2.

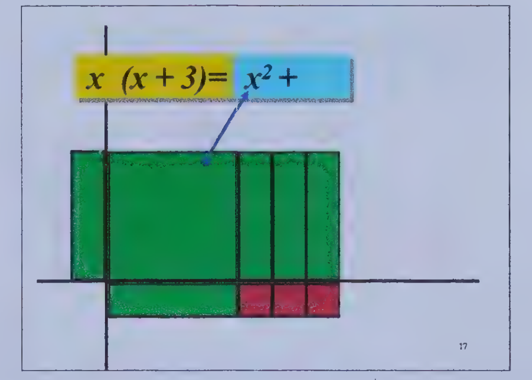


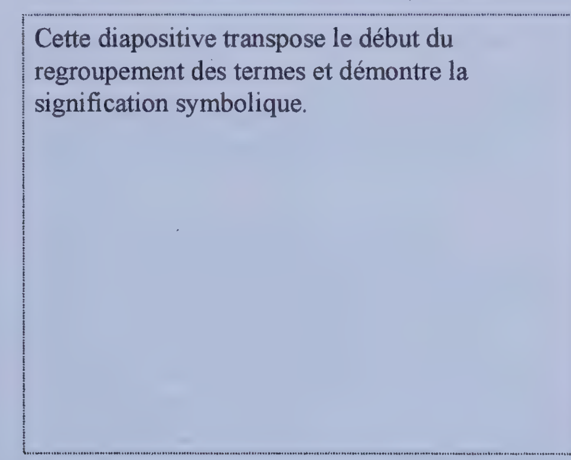

Cette diapositive démontre la multiplication de x par 3 unités, ensuite l'animation met l'accent sur les dimensions de ses produits.

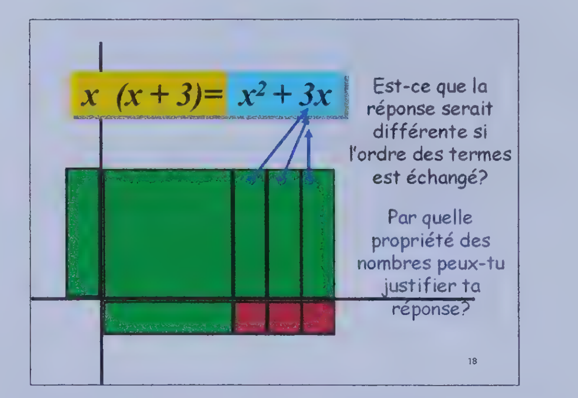



Cette diapositive positionne les 3 tuiles de x, ensuite met l'accent sur l'aire totale.





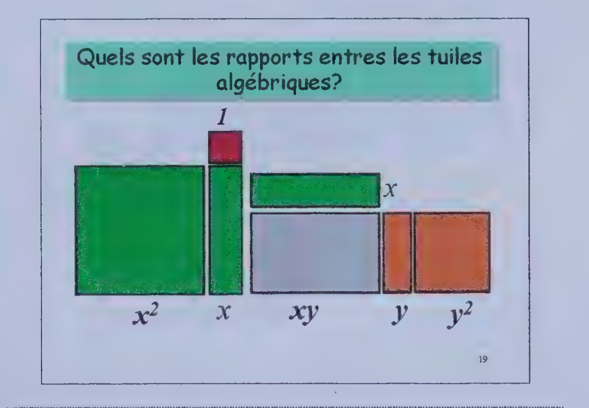

Cette diapositive transpose le début du regroupement des termes et démontre la signification symbolique.



Regrouper l'ensemble produit $x^2 + 3x$.

Par la suite, les questions sont animées pour promouvoir la réflexion sur les propriétés des nombres relatifs aux polynômes.





Les diapositives 19 à 23 mettent l'accent sur la nature des tuiles

L'ordre des animations met en évidence la nature des tuiles par rapport aux tuiles 1 et x (vertical).

Ces deux tuiles ne sont pas animées et apparaissent avec le questionnement.

Par ce biais on encourage l'exploration par les élèves avant d'aller plus loin.

L'ordre d'animation des tuiles: x^2, y, y^2, x (horizontale) ensuite xy.

Quel nombre est-il représenté?

-2

-2

Illustre par deux autres exemples le -2 ?

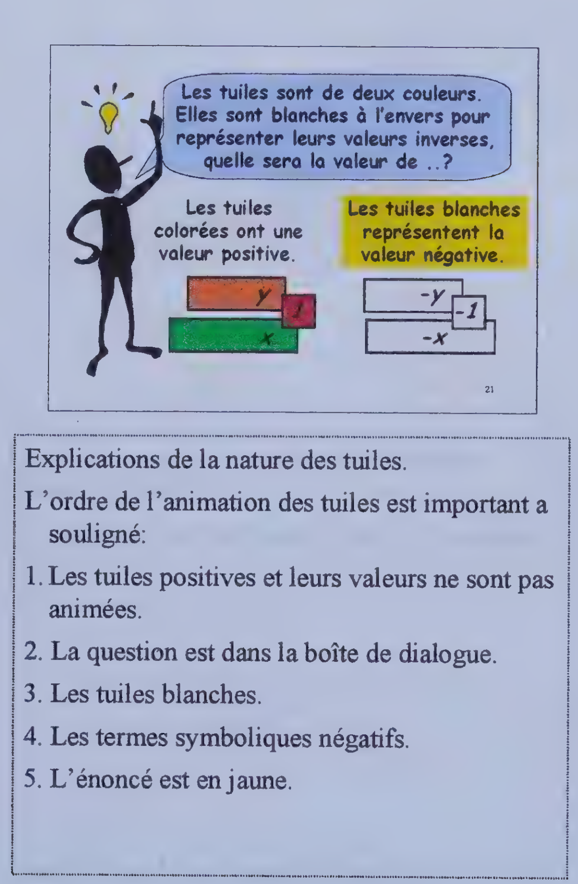
20

Cette diapositive révise le principe du zéro avec deux exemples.

La question et les tuiles d'unités à gauche de la ligne verticale au milieu ne sont pas animées.

Les cercles bleus groupent ensemble les tuiles résultant en un zéro.

L'exemple à droite est représenté pareillement et est suivi par la question en bas de la diapositive.



Explications de la nature des tuiles.

L'ordre de l'animation des tuiles est important a souligné:

1. Les tuiles positives et leurs valeurs ne sont pas animées.
2. La question est dans la boîte de dialogue.
3. Les tuiles blanches.
4. Les termes symboliques négatifs.
5. L'énoncé est en jaune.

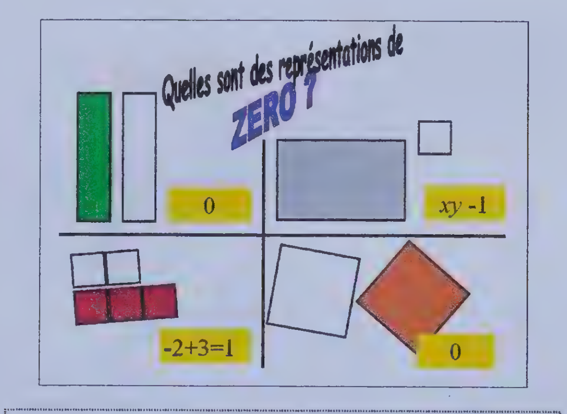
Les tuiles algébriques: tuiles négatives

$-x$ $-x^2$ $-y^2$

-1 $-xy$ $-y$

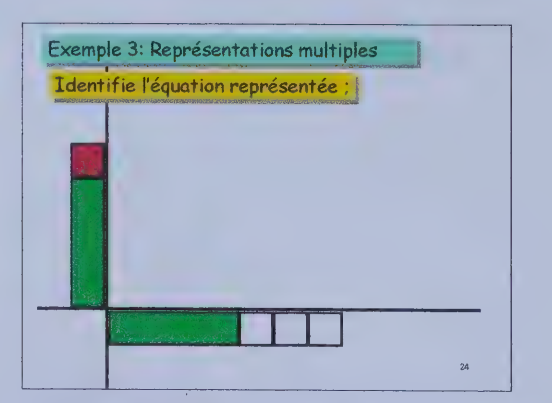
22

Les tuiles colorées sont en dessous et les tuiles de valeur négative sont animées pour les couvrir.



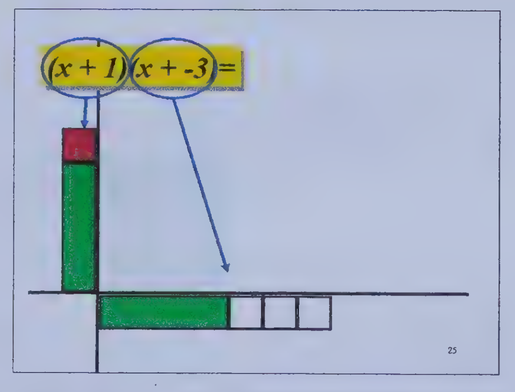
Cette diapositive démontre des exemples et contre exemples du principe de zéro.

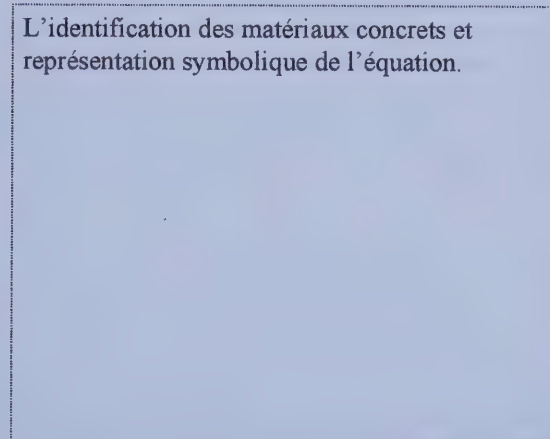
Les réponses sont animées suite à la discussion des élèves.

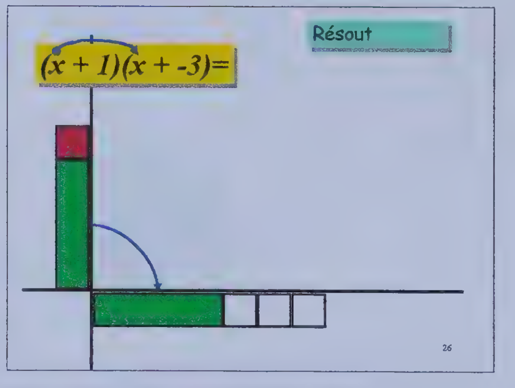


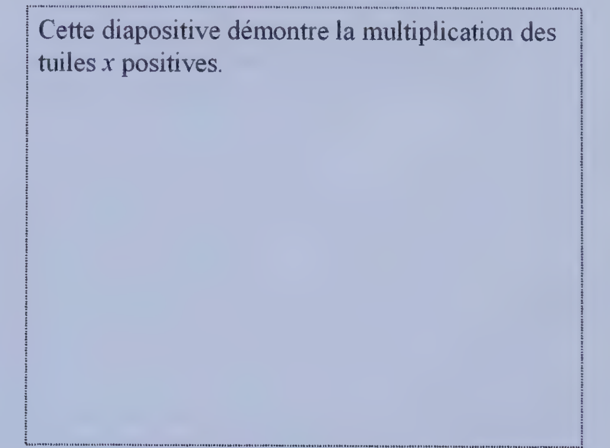
Exemple 3 (diapositives 24 à 34) explore la multiplication dévoilée comme l'aire d'une surface en utilisant des termes négatifs.

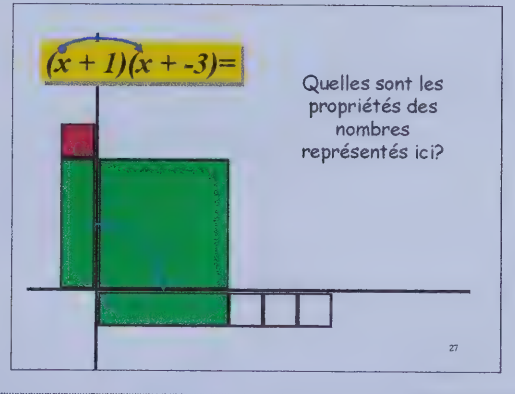


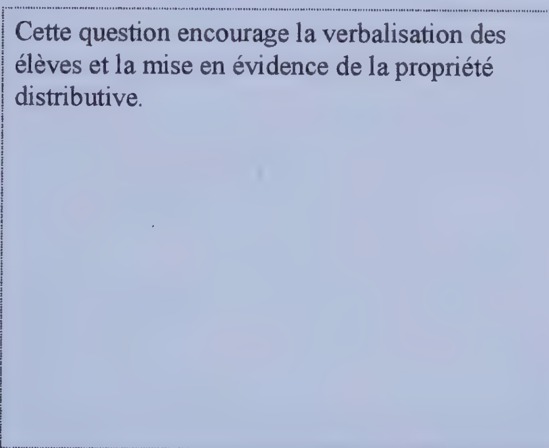



L'identification des matériaux concrets et représentation symbolique de l'équation.

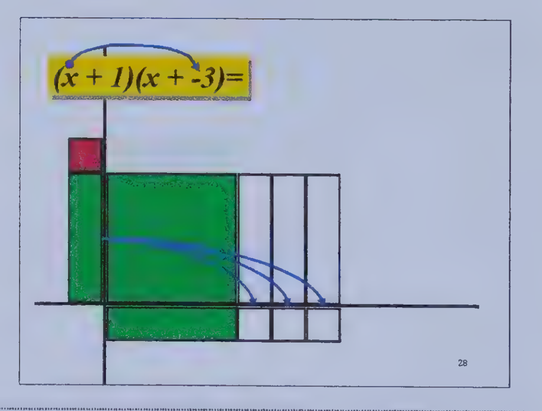



Cette diapositive démontre la multiplication des tuiles x positives.

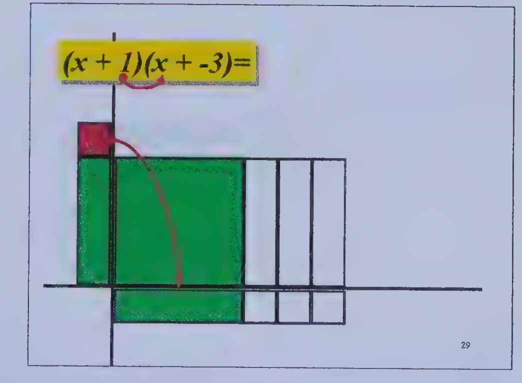


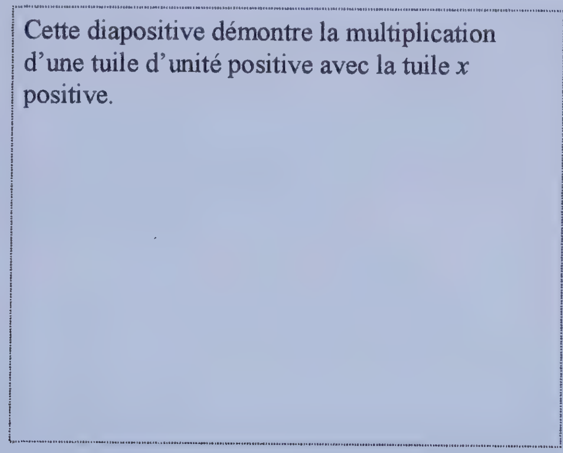


Cette question encourage la verbalisation des élèves et la mise en évidence de la propriété distributive.

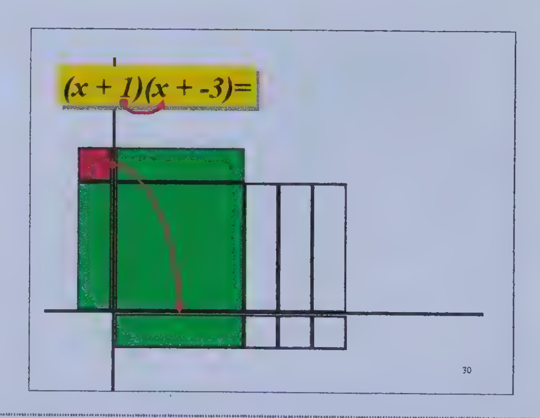


Cette diapositive démontre la multiplication de la tuile x positive avec les 3 unités négatives.

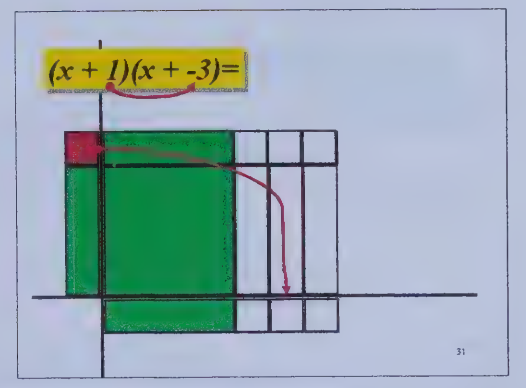


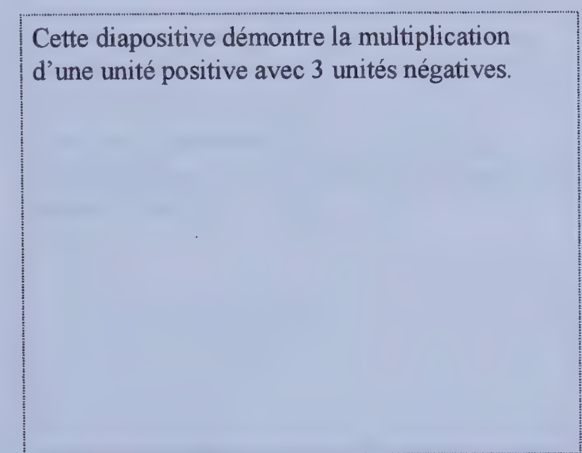


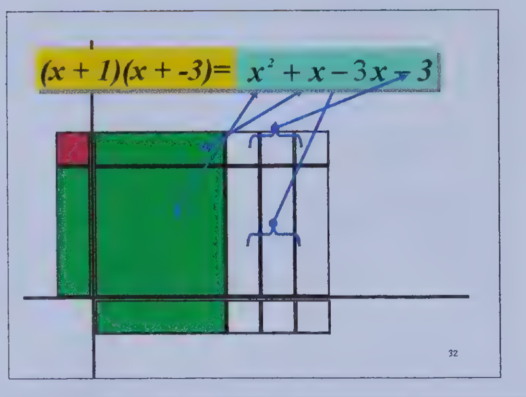
Cette diapositive démontre la multiplication d'une tuile d'unité positive avec la tuile x positive.

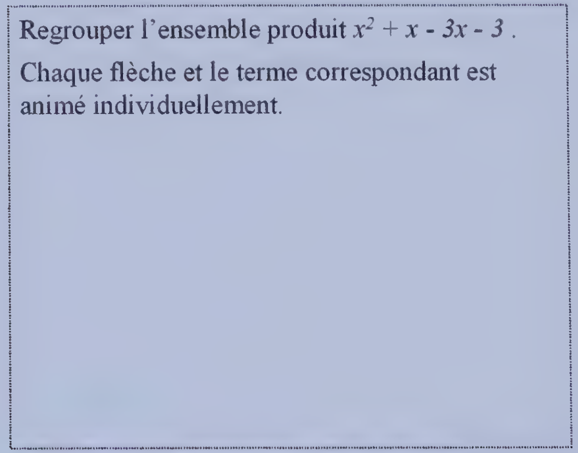


Cette diapositive démontre la multiplication d'une unité positive avec la tuile x positive.



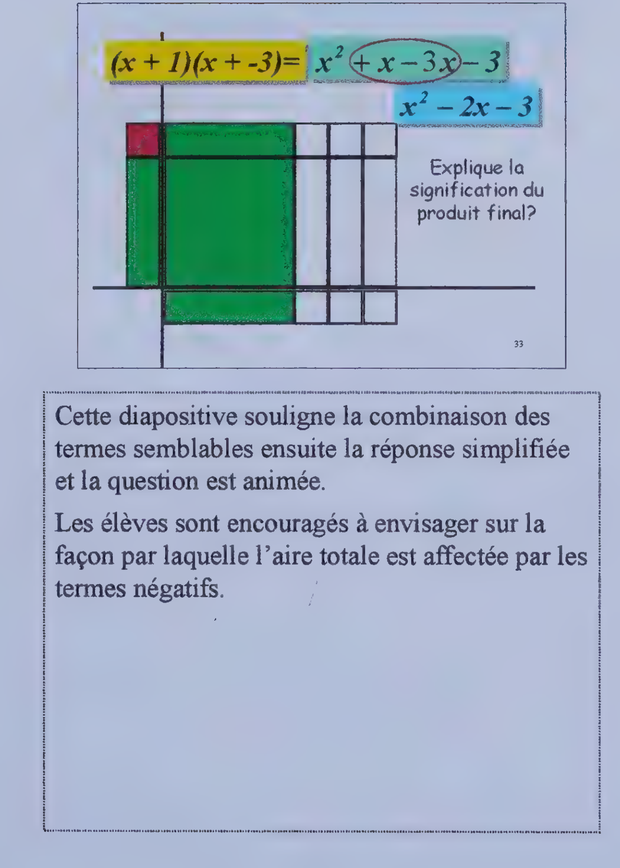

Cette diapositive démontre la multiplication d’une unité positive avec 3 unités négatives.




Regrouper l’ensemble produit $x^2 + x - 3x - 3$.

Chaque flèche et le terme correspondant est animé individuellement.





Cette diapositive souligne la combinaison des termes semblables ensuite la réponse simplifiée et la question est animée.

Les élèves sont encouragés à envisager sur la façon par laquelle l'aire totale est affectée par les termes négatifs.

$x^2 - 2x - 3$

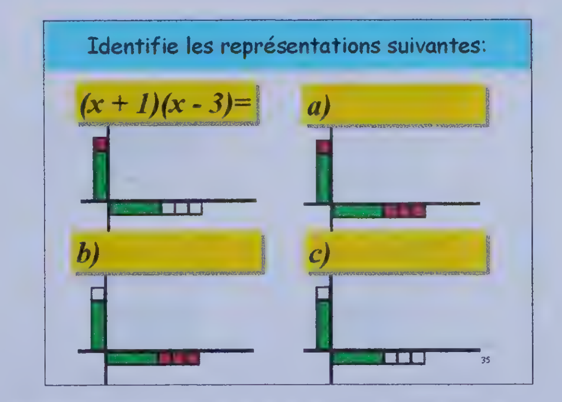
Explique ce que signifie 'x'?

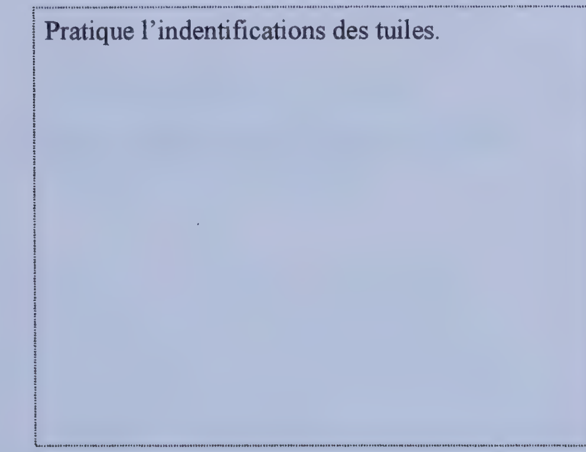
Explique ce que signifie ce résultat?

34

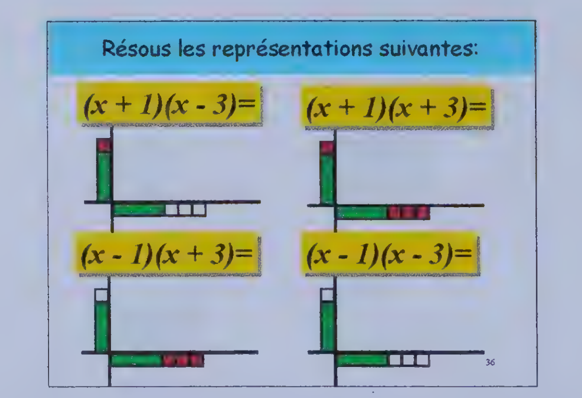
Les termes -2x et -3 sont des termes négatifs et ils indiquent que l'aire totale doit être plus petite que x^2.



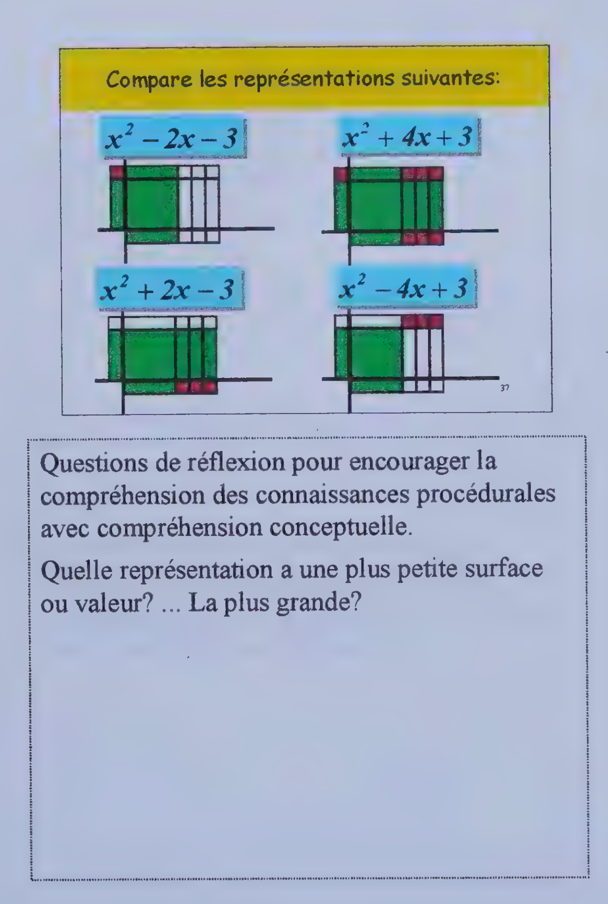




Pratique l'indentifications des tuiles.



Cette diapositive prépare les élèves pour la compréhension de la limitation des tuiles algébriques.



Questions de réflexion pour encourager la compréhension des connaissances procédurales avec compréhension conceptuelle.

Quelle représentation a une plus petite surface ou valeur? ... La plus grande?

Comment est-ce que les termes affectent les résultats?

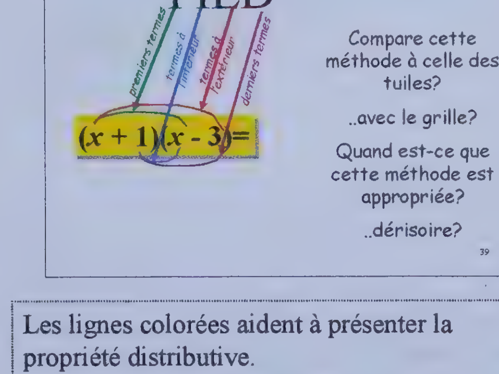
$(x + 1)(x - 3)=$ $(x + 1)(x + 3)=$

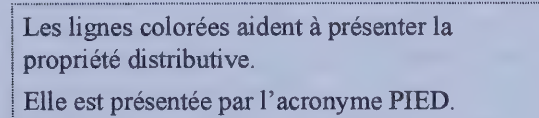
$(x - 1)(x + 3)=$ $(x - 1)(x - 3)=$

38

Développe une appréciation de l'utilité d'un modèle et la nécessité d'avoir des représentations diverses ou multiples.
Questions supplémentaires:
Comment est-ce que la valeur des termes dans les binômes peut t'aider à prédire quel produit aura la plus petite surface? … la plus grande surface?



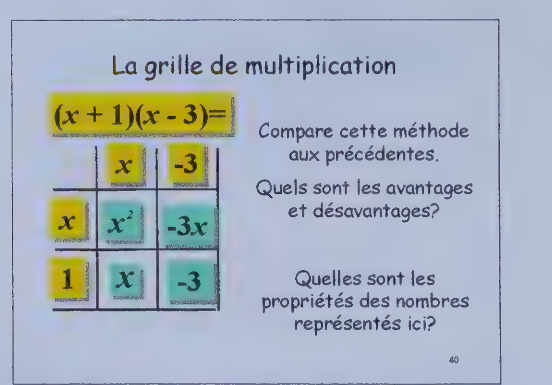




Les lignes colorées aident à présenter la propriété distributive.

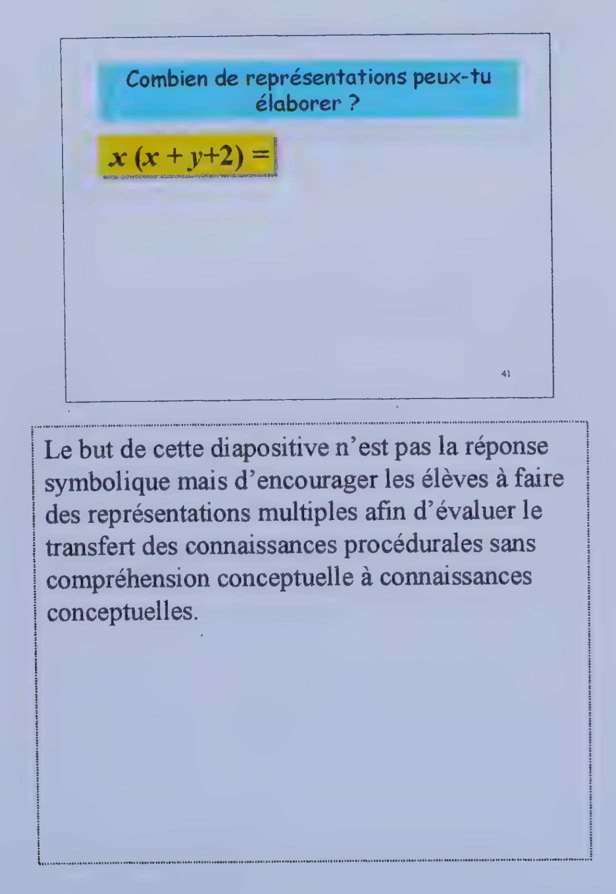
Elle est présentée par l'acronyme PIED.

Questions de réflexion pour encourager la compréhension des connaissances procédurales avec compréhension conceptuelle.



Représentation symbolique de la distributivité à l'intérieur d'une grille.

Questions de réflexion pour encourager la compréhension des connaissances procédurales avec compréhension conceptuelle.



Le but de cette diapositive n'est pas la réponse symbolique mais d'encourager les élèves à faire des représentations multiples afin d'évaluer le transfert des connaissances procédurales sans compréhension conceptuelle à connaissances conceptuelles.

Réfléchis

- Créer une carte conceptuelle du vocabulaire clé utilisé lors de la multiplication des polynômes, y inclus les propriétés des nombres.
- Ta carte conceptuelle sera un outil indispensable qui sera utilisé pour l'auto évaluation de tes connaissances dans la multiplication des polynômes.

42

Activité de réflexion.

Propose 2 représentations différentes qui pourront t'aider à trouver le quotient quand un polynôme est divisé par un monôme.

43

Résultats d'apprentissages spécifique #14 du Protocole de l'Ouest canadien/Programme d'études de l'Alberta (1996)

Activité de transfert et applications des connaissances conceptuelles et procédurales afin d'aborder un concept relié.

La conclusion

L'entrejeu entre les connaissances procédurales et les connaissances conceptuelles lors de l'enseignement des mathématiques par le biais des manipulatifs est l'aspect clé pour faciliter la compréhension chez les élèves. L'enseignant doit s'assurer d'inclure explicitement dans ses leçons les aspects spécifiques qui sont inhérents dans l'usage des manipulatifs : comme qu'est-ce qu'on fait avec les manipulatifs et pourquoi telle ou telle action est faite. Toutes ces démarches sont faites en concordance avec les élèves afin d'explorer les deux type de connaissances. De ce fait, cette étude démontre une façon pour faire le lien entre les connaissances procédurales et les connaissances conceptuelles par l'entremise de la technologie. La présentation PowerPoint démontre à l'enseignant comment utiliser les tuiles algébriques. La compréhension des liens entre les concepts et les représentations concrètes est très importante. Il est crucial que les manipulatifs, la communication et la résolution de problèmes soient tous incorporés et qu'ils soient utilisés par les élèves afin qu'ils construisent un sens de ces opérations abstraites. Ce projet tente de développer un outil qui incorpore tous ces facteurs. La facilité et la familiarité de l'utilisation du programme de PowerPoint de la part des élèves et des enseignants leur permettront l'exploration d'autres concepts et potentiellement, la modification de ce document ou la création de nouveaux exemples afin de démontrer leur compréhension des mathématiques.

Si l'enseignant présente ce travail aux élèves en passant exclusivement d'une diapositive à l'autre, il continuera l'apprentissage procédural. En outre, les élèves répètent les étapes de la résolution d'un problème et suivent un truc procédural tel que « PIED ». Puisqu'on part du fait que les élèves ont des lacunes dans les connaissances

conceptuelles de la distributivité, ils sont incapables de transférer ce qu'ils ont appris dans d'autres situations d'apprentissage tel que la multiplication d'un binôme par un trinôme, la factorisation ou la division des polynômes. Par le biais de l'utilisation de la méthode « PIED » en omettant l'exploration des connaissances conceptuelles associées, les enseignants pourront manquer la chance de développer chez leurs élèves une pensée critique et algébrique s'ils ne ressortent pas les connaissances conceptuelles. En conséquence, cette présentation risque de se transformer en un rétroprojecteur glorifié. Les élèves sont relégués au stade de prendre des notes et à omettre l'utilisation des manipulatifs puisque l'aménagement de ces derniers prend plus de temps et il y beaucoup de résultats d'apprentissage à couvrir au sein du programme de mathématiques. À l'intérieur de ce programme est intégré un exemple élaboré d'un concept de mathématique où l'utilisation des manipulatifs et les connaissances procédurales ainsi que conceptuelles sont mises en évidence afin de faciliter une vision multidimensionnelle pour traiter le concept : la multiplication des polynômes.

C'est à l'enseignant que retombe la tâche de balancer ces aspects multidimensionnels avec leurs propres connaissances tel que :

- le niveau de confort dans l'utilisation des manipulatifs par un enseignant,
- son style de gestion de classe,
- les connaissances procédurales et les connaissances conceptuelles personnelles des mathématiques qu'il enseigne, et
- le type de manipulatifs (qui groupe les concrets ou virtuels) et la suite d'exploration entre l'interaction des manipulatifs (le concret) et l'aspect symbolique,

Cette présentation PowerPoint a une certaine flexibilité car l'ordre des diapositives peut être changé et de nouvelles diapositives peuvent être insérées. Il faut encore une fois spécifier que le modèle n'est pas interactif.

L'idéal sera le développement d'un logiciel avec des manipulatifs virtuels qui pourra inclure:

- Une option servant pour l'activation d'une fonction pour coordonner la représentation symbolique durant la manipulation des tuiles.
- Un quiz à mi-chemin avant que les élèves s'enlisent dans le programme.
- Une liste de questions qui va leur permettre de sélectionner la propriété du nombre utilisé dans l'exemple quand ils font n'importe quel déplacement.
- Un modèle virtuel qui peut plus matérialiser la fonction négative ou bien le produit de nombres négatifs.
- Une option intégrée permettant à l'enseignant ou à l'élève de résoudre des problèmes.

L'élève qui possède une bonne connaissance conceptuelle du concept va être capable de mieux comprendre et d'utiliser d'une façon plus efficace, les procédures qui peuvent quand même faciliter le travail mathématique.

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. (2005). *PONC Cadre commun de mathématiques de la maternelle à la 7e année : Ébauche à l'intention des éditeurs- Novembre 2005.* Edmonton : Alberta Education.

Alberta Education. (1996). *Mathématiques M-12. Protocole du Ouest canadien.* Edmonton : Alberta Education.

Chappell, M. F & Strutchen, M. E. (2001). Creating connections: Promoting algebraic thinking with concrete models, *Mathematics Teaching in the Middle School.* Reston: Vol.7, Iss. 1; p. 20. Récupéré le 31 mars, 2006 de la base de données de ProQuest Educational Journals.

Clements, D. H., (1999) 'Concrete' manipulatives, concrete ideas. *Contemporary Issues in Early Childhood,* Vol. 1, No. 1, pp. 44-60.

Cobb, P. (1994). *Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté. Scolaire,* Revue des sciences de l'éducation, Vol. XX, No.1, pp. 41-61

Deubel, P. (2006,19 février). Math manipulatives. Récupéré le 20 mars, 2006 de *Computing Technology for Math Excellence* de http://www.ct4me.net/math_manipulatives.htm

Edwards, T. G. (2000). Some "big ideas" of algebra in the middle grades, *Mathematics Teaching in the Middle School.* Reston: Vol.6, Iss.1, pp. 26-31.

ExploreLearning (20 mars, 2006). *ExploreLearninggGizmos* Récupéré le 20 mars, 2006 de http://www.explorelearning.com/.

Fernandez, M. L. & Anhalt, C. (2001). Transition toward algebra. *Mathematics Teaching in the Middle School.* Reston : Vol. 7, Iss. 4, pp. 236-241.

Kleiman, G.M., Isaacson, S., & Tobin, D. (1998). What Should a Middle School Mathematics Classroom Look like? Watching the 'Seeing and Thinking Mathematically' Curriculum in Action. *Mathematics in the Middle.* Reston I V A, USA: National Council of Teachers of Mathematics. pp. 120-128.

Moyer, P. (2002). What are virtual manipulatives? *Teaching Children Mathematics.* February pp. 372-377.

Moyer, P. S., & Jones, M. G. (2004).Controlling choice: Teachers, students, and manipulatives in mathematics classrooms. *School Science and Mathematics*. Bowling Green: Vol.104, Iss. 1; pp.16-32.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles & Standards for School Mathematics*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

National Assessment of Educational Progress. (2002). *Mathematics Framework for the 2003*. (No. de publication RN91084001). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nolan, K. (2004). *In teacher education, the future is now: the importance of modeling effective technology integration in mathematics education classes*, [Discours] Récupéré le 11 avril, 2005 de http://education.uregina.ca/iteachered/downloads/Nolan-FutureIsNow.pdf.

Outhred, N.O., & Michelmore, M.C. (2000).Young children's intuitive understanding of rectangular area measurement. *Journal for Research in Mathematics Education.* Washington: mars 2000 Vol 31, Iss. 2: pp 144-169. Récupéré le 20 mars, 2006 de la base de données de ProQuest Educational Journals.

Picciotto, H. (2006, 20 mars). *Lab Gear* Récupéré le 20 mars, 2006, de http://www.picciotto.org/math-ed/manipulatives/lab-gear-demo.html.

Rauff, J. V. (1994). Constructivism, factoring, and beliefs. *School Science and Mathematics*. Bowling Green: Vol. 94, Iss. 8; pp. 421-426.

Star, J. R, Herbel-Eisenmann, B., & Smith III A. J. P. (2000). Algebraic concepts: What's really new in new curricula? *Mathematics Teaching in the Middle* School Reston: Vol. 5, Iss. 7, pp. 446-451.

Smith-Gratto, K. (1995). Toward combining programmed instruction and constructivism for tutorial design. *Technology and Teacher Education Annual*. Norfolk, VA, USA: Association for the Advancement of Computing.

Stein, M. K., & Bovalino, J. W. (2001). Manipulative: One piece of the puzzle. *Mathematics Teaching in the Middle School*. Reston: Feb 2001. Vol. 6, Iss. 6; pp. 356. Récupéré le 1 avril, 2006 de la base de données de ProQuest Educational Journals.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A., & Sliver, E. S. (2000), *Implementing Standards-Based Mathematics Instruction: A Casebook for Professionals Development.* Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

Stephens , A.C. (2003*).* Another Look at Word Problems, *Mathematics Teacher*, Vo1.96, No.1. pp.63-66.

Underwood Gregg, D, & Yackel, E. (2002). Helping students make sense of algebraic expressions: the candy shop, *Mathematics Teaching in the Middle School*, Reston: mai. Vol. 7, Iss. 9, pp. 492-497.

Utah State University (20 mars, 2006). The National Library of Virtual Manipulatives Récupéré le 20 mars, 2006, de http://nlvm.usu.edu/en/nav/topic_t_2.html.

White, C. (1995). The place for technology in a constructivist teacher education program. *Technology and Teacher Education Annual*. pp. 290- 293.

Williams, K. M. (2003). Writing about the problem solving process to improve problem solving performance, *Mathematics Teacher*, Vol. 96, No.3. pp185-187.

Yetkin, E . (2003). *Student difficulties in learning elementary mathematics*. [Version èlèctronique]. Récupéré le 8 mars, 2006, de ERIC Digest de http://www.ericdigests.org/2004-3/learning.html.

University of Alberta

Vers une pratique pédagogique inclusive: une réflexion des pratiques interculturelles dans une salle de classe au secondaire premier cycle en milieu francophone minoritaire.

par

Rachelle Bruneau

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2006

ABSTRACT

The francophone community of Alberta is changing. These changes can be seen in the classroom. How does a teacher who works in this setting adopt a more inclusive pedagogical practice in her classroom? First, this project will examine the historical and present description of Canadian and Albertan societies. Second, various activities will be conducted in the classroom in order to help the teacher integrate an intercultural teaching approach. Finally, the author will discuss a series of reflections, analysis and recommendations stemming from her research and activities. This project is a reflection of a junior high school teacher working in a French school in a minority setting.

RÉSUMÉ

Les couleurs de la francophonie albertaine se transforment. Ce changement se voit et se vit dans la salle de classe. Face à cette réalité que fait l'enseignante afin de favoriser une pratique pédagogique plus inclusive? En premier lieu, ce projet examine le portrait historique et actuel de la société canadienne et albertaine et ses influences sur l'école, la salle de classe et l'identité de l'élève. Deuxièmement, une série d'activités seront effectuées en salle de classe visant la valorisation d'une pratique pédagogique plus favorable à l'interculturalité. Finalement, l'enseignante dressera un bilan de ces activités par le biais de réflexions, d'analyses et de recommandations. Ce projet se veut une réflexion sur les pratiques interculturelles d'une enseignante qui œuvre au secondaire premier cycle dans une école francophone en milieu minoritaire.

REMERCIEMENTS

Merci,

- Denis, depuis toujours, mon Gibraltar.

- Caleb et Sophie, mes doux petits choux.

- Marcel et Evelyne, mes très chers parents.

Je vous aime.

En guise de reconnaissance,

- Madame Phyllis Dalley, je vous remercie de m'avoir posé de bonnes questions.

- Monsieur Paul Dubé, je vous remercie d'avoir partagé l'importance des idées et le souci des mots.

TABLE DES MATIÈRES

«On ne peut pas comprendre le passé si l'on ne s'intéresse pas au présent (même si l'inverse, plus habituel, est vrai aussi!» (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 3)

Cours :	études sociales.
Niveau :	secondaire premier cycle
Date :	octobre 2005.
Sujet :	géographie humaine - l'immigration.
Activité :	amorce d'un sous-thème

- Enseignante : «*Qui peut me dire c'est quoi un immigrant?*»

Elle ressent un malaise mais attend une réponse. Certains élèves rougissent.
Quand tout à coup, Charlie s'écrie.

- Charlie[1] : «*Madame, t'es raciste* »

- Enseignante : «*(Pause) Pardon? (Pause) Je suis raciste parce que ...*»

- Charlie: «*Madame, t'as dit 'immigrant'. C'est raciste.*»

- Enseignante : «*Charlie, alors c'est quoi le mot dont on devrait se servir pour décrire une personne qui vient d'un autre pays qui immigre au Canada?* »

- Charlie : «*Euh ...*»

- Enseignante : «*C'est un immigrant. C'est le mot.*»

Le commentaire de Charlie, à son enseignante, démontre bien l'importance de se pencher sur la question de la diversité culturelle dans la salle de classe. On connaît mal les définitions. Si le mot «immigrant» peut faire bafouiller un élève du premier cycle du secondaire, il y a sûrement des questions touchant la diversité culturelle au sein des pratiques pédagogiques qui méritent une attention particulière. Dans les programmes d'études, on n'en parle pas donc c'est peut-être parce que c'est trop délicat. Ou bien, c'est possible que cette question soit moins d'actualité au moment où ces programmes ont été conçus. Mais que disent les enseignants? Certains se disent: «c'est une question

---

[1] * Afin de conserver l'anonymat des participants, les noms des élèves, du conseil scolaire, des écoles, des groupes ont été changés.

complexe et compliquée, j'enseigne une matière. Ce n'est pas dans ma description de tâche». Pour d'autres, c'est une question de temps: «On a tellement à faire». Possiblement, d'autres ne savent pas comment en parler sans offenser. Par où commencer?

I. Introduction

Je suis. Épouse. Maman. Sœur. Fille. Nièce. Tante. Belle-sœur. Bru. Cousine. Petite-fille. Je suis francophone. Canadienne. Native d'un petit village au nord de l'Alberta. Mes ancêtres sont d'origines québécoise, française, métisse et irlandaise. J'ai la chance de vivre dans un pays bilingue. J'ai les yeux bruns. Aussi, j'aime le chocolat et le café. Parfois, j'ai peur qu'on me juge. J'ai grandi dans un milieu relativement homogène. Mes cheveux sont bruns. J'ai un penchant pour le bon vin rouge. Ma peau est blanche. Je me suis déjà fait traiter de «French Frog» et de «Franco-folle» dans une même journée. Je mesure 5 pieds 2 pouces. Je me régale devant un plat de poulet makkhani. Malheureusement, je suis souvent impatiente. J'aime le sushi. J'aime les biscotti et le thé vert. J'ai souvent ressenti une honte d'avoir des racines métisses. Je ne fais pas assez d'activités physiques. J'adore les olives, même s'il n'en pousse pas chez moi. Mon légume préféré est la carotte. J'ai pleuré plusieurs larmes lors de la naissance de mes enfants. Je suis fière de ma langue maternelle. Je n'ai pas beaucoup voyagé à l'extérieur du Canada mais j'adore apprendre au sujet des autres et de moi-même. J'ai l'honneur de fréquenter toutes sortes de personnes quotidiennement car je suis aussi enseignante. Consciente de tout ce qui découle de mon rôle, je reconnais tous les privilèges et toutes les responsabilités qui y sont rattachées. Je sais aussi que mes expériences, mes pensées et mes valeurs influencent mon enseignement. Tout ce que je suis m'accompagne en salle de classe. Voilà pourquoi j'ai choisi que mon projet synthèse de maîtrise prenne cette forme: soit une réflexion. En ce sens, je contribue à ma salle de classe, à mon école, à ma communauté et à mon pays. J'appartiens. Je suis chez moi. Je n'ai pas eu la chance de fréquenter l'école francophone. J'ai fait mes études secondaires dans une école à double voies et dans une école anglophone dans laquelle on offrait le cours de «Langue et littérature» en français. Mais, j'aurais aimé avoir la chance de fréquenter l'école francophone. Je pense que j'aurais eu la chance de mieux m'épanouir, de mieux

comprendre mon monde à partir d'un milieu dans lequel je me sentais acceptée pour qui j'étais. Au lieu, on ne valorisait pas ma langue, ni ma culture. Je n'appartenais pas à ce milieu. Je n'étais pas bien accueillie. C'est sûrement ces expériences qui m'ont marquée et qui m'ont rendue plus sensible envers ceux qui ne se sentent pas comme s'ils appartiennent à un milieu quelconque. Ma salle de classe, c'est mon salon, c'est ma cuisine. C'est moi qui y donne le ton au niveau du décor et de l'ambiance. J'ai toujours été très sensible envers ceux qui étaient à l'écart du groupe. Les autres, les marginaux.

Dès mes premières expériences en enseignement, j'ai fait face à la diversité culturelle. Lors de ma première année d'enseignement, j'ai donné le cours de «Social Studies 33», à un groupe de 35 élèves au sein duquel il y en avait huit d'origine autochtone. Je me souviens d'eux, assis derrière la classe, à l'écart du groupe. Je tentais d'aller les chercher, de les encourager à participer. *Daniel participait, il n'était pas gêné. De plus, il me semblait confiant, fier, et en quelque sort heureux d'être là. Il semblait bien dans sa peau. Il apportait une vérité et une richesse dans les remarques qu'il faisait. Je me souviens d'une journée où j'avais assigné un travail en classe. Je circulais pour venir en aide aux élèves. Je lui ai demandé: «Daniel, tu travailles fort?», il m'a dit «… Madame, je travaille comme un castor ». Son commentaire démontrait un sens d'humour et faisait une référence culturelle que j'appréciais. À ma deuxième année d'enseignement, je me suis retrouvée en Saskatchewan. Lors de la première journée d'école, j'ai demandé à mes élèves de me dire quelles étaient leurs origines ethniques. Anne* m'a dit «Madame, je suis métisse». Immédiatement, j'ai rougi de honte, pas parce que Anne était métisse mais parce que je savais que j'avais du sang métis et que c'était la première fois que je devais faire face à mes origines. C'était une expérience révélatrice pour moi. À ma quatrième année d'enseignement, Katherine* s'est présentée dans ma salle de classe. Native de la Côte d'Ivoire, elle était âgée de 20 ans et elle était en 11e année. Sans famille mais avec énormément de courage, elle a terminé son secondaire en travaillant à temps plein comme concierge à l'école. Son sourire illuminait ma classe. Nous passions plusieurs heures pendant les pauses à se parler et à échanger. Je l'ai beaucoup appréciée.

Depuis, je suis partie à la quête de la vérité, de ma vérité. À travers de toute mes expériences et mes études supérieures, j'ai essayé de mieux comprendre mon rôle d'enseignante face à la diversité culturelle. Quoi faire? Quand et où le faire? Comment le faire? Mais ce qui est le plus important: pourquoi le faire? Je constate que j'ai plusieurs lacunes dans ce domaine et, conséquemment, je fais le mouton. Entre temps, ma salle de classe, mon école, ma communauté, ma ville, ma province sont en mutation. De nouveaux visages illuminent le décor et je dois composer avec ces nouvelles réalités. Alors, je me suis retroussé les manches.

De nos jours, face aux changements culturels que vit la salle de classe dans une école francophone en milieu urbain en Alberta, cette activité de synthèse se veut une exploration de certains concepts touchant la diversité tels que le portrait de la société, le rôle de l'école, le portrait de la communauté et l'identité. Bref, la première partie de ce projet examinera le milieu dans lequel se trouve l'enseignant et les enjeux auxquels il fait face. Aussi, quant à la méthodologie, le portrait de la salle de classe, le portrait de l'école et le choix des activités seront élaborés. Les détails plus spécifiques du projet seront dévoilés lors des explications de la méthodologie données dans la troisième partie.

Finalement, ce projet présentera, de la part de l'enseignante, quelques constations en guise de réflexion et d'analyse face aux activités élaborées, aux réactions des élèves et aux réactions de l'enseignant. Aussi, une série de recommandations sera proposée dans le but de favoriser et d'appuyer l'enseignant qui vise justement une pratique pédagogique plus inclusive.

II. Mise en contexte: la communauté, l'école et l'identité

Portrait de la société

Le monde dans lequel nous vivons est représenté autant par notre communauté, c'est-à-dire l'école, les associations et les groupes que par les images et paroles qui nous sont transmises via Internet, la télévision, la radio, les livres, les journaux. D'un côté, l'élève

s'identifie à ses parages, son école, les milieux qui lui sont très familiers. C'est unique à lui. Mais, de l'autre côté, il s'identifie aux images marquantes et indélébiles comme les événements du 11 septembre 2001, les images du tsunami de décembre 2004 et les visages des chefs d'états comme le Président Bush. Ce sont des représentations qui ne sont pas uniques à lui car il les partage avec plusieurs autres qui proviennent d'ailleurs, soit de différentes régions ou de différents pays. Comme le disent Abdallah-Pretceille et Porcher (1996): « *J'appartiens simultanément à mon coin (mon pays, ma région, mon lieu) et au monde*» (p. 4). Bienvenue à l'ère de la mondialisation.

À cet effet, la société canadienne a toujours accueilli plusieurs personnes provenant de divers pays, de diverses origines ethniques parlant différentes langues et ayant différentes croyances religieuses. Ces valeurs sont tellement imprégnées dans notre tissu social que le gouvernement les rend légitimes et officielles par le biais de différentes politiques et lois. En 1971, le Canada a adopté une politique sur le multiculturalisme qui déclare tous les Canadiens, égaux, sans égard à leurs origines ethniques, à leur langue ou à leur confession religieuse. La loi constitutionnelle de 1982 comprend aussi la Charte canadienne des droits et libertés qui déclare des droits de libertés fondamentales et à l'égalité sans discrimination fondée sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques. Aussi, nous jouissons de plusieurs programmes qui visent justement à célébrer le multiculturalisme tels que la journée nationale multiculturelle du 27 juin et la journée nationale contre le racisme du 21 mars. Mais dans nos réalités quotidiennes, quelle est la part de cette responsabilité sociale que nous assumons? Trente-cinq ans après l'adoption de la politique sur le multiculturalisme, où en sommes-nous? Comment se fait l'intégration? Comment se portent ces enfants? Plus précisément, ces nouveaux arrivants sont-ils traités de façon «égale»? Que faisons-nous pour bien les accueillir? Que faisons-nous pour assurer une intégration réussie des gens qui nous arrivent de ces différents milieux? Selon Dubé (2005), « *… nous nous sommes tellement habitués à l'autre que nous avons fini par l''oublier' justement. Par oublier ses difficultés d'adaptation, ses difficultés d'emploi, de logement, ses difficultés dans le maintien de ses pratiques culturelles (qu'il ne peut quand même pas répudier du jour au lendemain), les problèmes qu'il rencontre à*

l'école, dans ses relations familiales – des enfants dont le mimétisme culturel et social du nouveau milieu dépayse les parents dans leur propre foyer, mine les traditions, exacerbe les relations et accentue les difficultés d'adaptation » (p. 490). On pourrait qualifier cet oubli ou inattention comme étant presque de la négligence. On manque de porter une certaine attention, on suppose que quelqu'un quelque part s'en occupe; sans malice et sans vouloir mal faire, on prend beaucoup pour acquis et, souvent, on contribue à une exclusion sociale. Alors, l'intégration réussie de ces nouveaux arrivants demeure-t-elle utopique? Les institutions sociales auraient avantage à réexaminer leur politique mais aussi leur approche visant l'accueil et l'intégration. Cette reconsidération ne peut pas passer à côté des différents paliers de gouvernements et des écoles.

Rôle de l'école

Quel rôle joue l'école par rapport à la diversité culturelle? Elle joue un rôle privilégié car elle touche plusieurs personnes de toutes les classes sociales. Elle a un lien direct avec les familles et la communauté. En ce sens, l'interculturel est à nos portes. Mais qu'est-ce au juste l'interculturel? On le définit comme suit: « … *l'interculturel repose sur un principe fort et simple – l'autre est à la fois identique à moi et différent de moi, s'il manque l'un des deux termes, on se trouve inévitablement projeté vers un enseignement de l'exclusion »* (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 8).

L'interculturel fait ressortir les aspects qui rassemblent les gens et qui les différencient pour les célébrer et non se les mettre à dos. C'est ouvrir la porte à la discussion, à l'inclusion et à l'enrichissement de soi et de l'autre. C'est faire circuler les différences, les mettre en évidence mais dans l'objectif de se laisser toucher et façonner par elles. Afin que nous puissions … « *travailler ensemble à la fois en s'oubliant et sans s'oublier* » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 9). Osons se raconter des histoires, partager des idées et s'enrichir par le biais de nos différences. Tendons l'oreille vers l'autre sans penser à notre prochaine réplique.

À cet égard, pour l'enseignant, son présent diffère de son passé. À l'intérieur des salles de classe, nous retrouvons des élèves qui proviennent de différents groupes

ethnoculturels. Comme enseignants, nous sommes appelés à transiger et à œuvrer au sein de cette diversité pour amener les élèves à atteindre les objectifs du ministère de l'Éducation. Voilà donc le travail de l'enseignant – préparer l'élève pour l'avenir. Dans ce monde changeant, que faisons-nous pour bien préparer nos élèves? Comment ce monde change-t-il? Que veut dire « bien préparer » l'élève? Pour quel avenir? Selon qui? Moi ou l'autre?

Aussi, la salle de classe n'est pas homogène. Certains élèves sont nés en Alberta, d'autres sont nés ailleurs au Canada. Quelques élèves auront d'autres d'origines. Si les élèves ne se voient pas dans l'école, s'ils ne vivent pas des réussites au niveau académique ni au niveau social, s'ils ne perçoivent pas d'espoir, alors l'école échoue. Ces élèves ne pourront pas contribuer à la conception de notre tissu social qui a toujours été en constante évolution et le demeure encore aujourd'hui. Et pour ce faire, il faut que les institutions sociales s'approprient l'interculturalité comme concept et modèle opératoire. C'est-à-dire que les écoles, les conseils scolaires, les services de la santé, les organismes communautaires et les gouvernements intègrent des principes d'inclusion qui nous permettent de bien accueillir, d'ouvrir le dialogue, d'inviter l'autre à prendre la place qui lui revient. On pourrait dresser une liste de différentes ressources scolaires et communautaires qu'on pourrait donner à la rentrée scolaire à une famille d'origine immigrante. On pourrait élaborer un système de jumelage dans lequel on retrouve un élève canadien qui est jumelé avec un élève nouvellement arrivé. D'un côté, il s'agit de prendre le temps pour y penser et y être sensibilisé. De l'autre côté, il s'agit d'innover et de voir ce qui se fait ailleurs, dans d'autres milieux et modifier ces types d'activités qui découlent des principes d'inclusion pour qu'ils répondent aux besoins de notre réalité. Dubé (2005) confirme: « *Il faut donner un sens véritable aux notions d'altérité et de différence que porte en soi le principe du multiculturel, on doit actualiser cette caractéristique d'un Canada divers et pluriel en développant au moins dans les communautés francophones, puisque le destin nous y convie en quelque sorte, des stratégies et des structures d'inclusion et de participation* » (p. 494)

Portrait de la communauté

La pluralité culturelle au Canada n'est pas un phénomène unique du XXIe siècle. L'histoire en fait preuve. Les Premières Nations étaient les premiers habitants sur le sol albertain, le même sol sur lequel nous marchons aujourd'hui. Les groupes autochtones tels les Cris, les Pieds-Noirs, les Piégans, les Gens-du-sang y ont habité pendant plusieurs milliers d'années avant l'arrivée des premiers Européens. D'ailleurs, ces groupes autochtones étaient représentés par plus de 50 différentes « nations », et parmi celles-ci, on parlait au-delà de 30 langues variées. Voilà un bel exemple de pluralité et diversité.

Les premiers hommes blancs comme LaVérendrye et Radisson étaient des explorateurs et des voyageurs. Comme plusieurs autres, ils étaient embauchés pour l'exploration et la traite dans le commerce des fourrures aux XVIIIe et XIXe siècles. Ces grands aventuriers ont découvert, non seulement, un vaste territoire mais plusieurs groupes autochtones qui luttaient pour leur survie dans cette immensité géographique.

Ce sont ces voyageurs qui s'occupaient à échanger des peaux de fourrures avec les autochtones. D'ailleurs, c'est grâce à ces rencontres qu'est née la nation métisse. Regroupé dans la vallée de la rivière Rouge, ce groupe s'est aussi battu pour la revendication des droits linguistiques et territoriaux. Les Métis ont participé aux rébellions dans l'Ouest canadien à Saint-Boniface au Manitoba en 1870 et à Batoche en Saskatchewan en 1885. Les Métis ont aussi contribué des valeurs de droits et de justice à la société canadienne.

À la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, les missionnaires tels que le Père Albert Lacombe ont participé à la colonisation de l'Ouest canadien. De plus, plusieurs francophones provenant de différents endroits comme le Québec, l'Ontario, les États-Unis, la Belgique, la France et la Suisse ont choisi de venir tenter leur chance en Alberta. Certains sont restés. D'autres n'ont pas réussi à s'y faire. Ces francophones ou Canadiens français comme on les appelait, ont grandement participé au développement de cette province et de ce pays.

À travers de son histoire, l'identité même des francophones au Canada a beaucoup changé. Pendant presque deux cent ans, de la Conquête – la défaite des Français lors de la bataille des plaines d'Abraham en 1760 - jusqu'aux années de l'éclatement de l'identité « canadienne française » vers la fin des années 1960, le Canada français incluait le Québec et les francophones à l'extérieur du Québec. À partir de ce moment, nous assistons à la fragmentation cette identité collective. D'ailleurs, l'émergence du nationalisme québécois dans les années 1960 déclenche l'effet domino ailleurs au pays. Nous devenons, Acadiens, Franco-Ontariens, Franco-Manitobains, Franco-Albertains, par exemple. Nous adoptons des drapeaux, nous créons des regroupements et nous revendiquons nos droits sur la scène politique.

Présentement, dans certaines discussions publiques, le potentiel changement de nom de l'Association canadienne-française de l'Alberta fait couler beaucoup d'encre et en fait jaser plusieurs. Certains voient ce changement de l'organisme porte-parole des Francophones en Alberta comme étant un signe important de reconnaissance face à ceux qui ne se voient pas dans le nom actuel. D'autres s'y opposent catégoriquement car ils s'identifient beaucoup au nom et aux mots qu'ils caractérisent comme étant symboliques. Quoi qu'il en soit, cela démontre bien l'importance d'accorder aux gens la chance d'y réfléchir et de se prononcer sur la question. Cela démontre aussi la lutte de pouvoir qui se vit au sein de la communauté dynamique et changeante.

De nos jours, entre 200 000 et 250 000 étrangers décident de s'installer au Canada annuellement (Quell, 2002). Au cours des quelques dernières années, parmi ceux-ci, plusieurs viennent en Alberta pour y trouver du travail, et sans doute aussi de la liberté et de l'espoir. En raison de son économie forte, l'Alberta jouit d'une augmentation de population. Certains immigrants choisissent de s'installer en Alberta comme second lieu d'établissement. On entend parler de l'Alberta et des opportunités par des amis et la famille. Ou, peut-être, on connaît déjà des gens qui y habitent. D'ailleurs, chez les anglophones en Alberta, on compte 14,5 p. 100 la proportion d'immigrants.

Du côté francophone, on voit bien que le nombre d'immigrants augmente aussi en Alberta. Selon les statistiques de Citoyenneté et immigration Canada (Quell, 2002), le pourcentage de nouveaux arrivants francophones à l'extérieur du Québec augmente; en 1999, 3 220 personnes se sont établies ailleurs qu'au Québec. En 2001, ce chiffre s'élevait à 6 722. Il est clair que de plus en plus d'immigrants francophones choisissent de s'installer à l'extérieur du Québec. Selon le Recensement du Canada de 1996, un peu plus de 3 000 nouveaux arrivants francophones, soit 6 p. 100, ont décidé de venir vivre ici. Ces chiffres et ces pourcentages dressent un portrait parallèle aux visages changeants dans la salle de classe.

À cet égard, il est difficile en tant qu'enseignant de se fermer les yeux sur l'histoire des gens qui marchaient sur le sol albertain. De plus, il n'est pas plus facile en tant qu'enseignant de faire face à ces nouvelles réalités qui modifient les types de personnes qui vivent dans nos milieux. La communauté est changeante. Mais elle l'a toujours été; nous n'avons qu'à examiner son histoire. Le changement, c'est la constante; alors comment l'enseignant compose-t-il avec cette dynamique?

Tel que mentionné ci-haut, la communauté francophone ne fait pas exception. Les francophones de souches qui habitent l'Alberta depuis plusieurs générations, ont des racines fortes et bien ancrées. Les gens qui arrivent de différentes régions du Canada souhaitent, eux aussi, se tailler un petit coin du pays. Les nouveaux arrivants revendiquent et méritent la part qui leur revient. Il n'y a aucun doute que l'identité collective de la communauté est en mutation aussi et traverse une période de questionnements face à son identité. Dalley (2002) poursuit: *«Pour sa part, la minorité francophone du Canada sait, pour l'avoir vécu, que le contact des langues et des cultures entraîne un changement et potentiellement, la perte de la culture minoritaire » (p. 6).*

Les défis qui découlent de cette réalité sont nombreux. Ces communautés sont fragiles. En ce sens, Quell (2002) explique que «*... seulement la moitié de ces 3,1 p. 100 (soit 6 722 immigrants) sont susceptibles de demeurer au sein de la communauté francophone.*

En d'autres termes, on peut s'attendre à ce que seulement 1,6 p. 100 des immigrants (3 361 personnes) restent francophones » (p. 17).

La communauté entière dont l'école, les parents et les différentes institutions et organisations, doivent travailler ensemble afin d'assurer l'intégration réussie des nouveaux arrivants. Car les défis sont de taille. Ils doivent d'adapter au milieu physique (climat et température). Aussi, plusieurs ne connaissent pas l'anglais. L'intégration sociale devient plus difficile et la vie à l'extérieur de l'école, pour certains, un fardeau extraordinaire. Quant à la nourriture, certains ont des problèmes de digestion car la nourriture est très différente. D'autres vivent un dépaysement au niveau culturel en raison des traditions, des mœurs et de la vie de tous les jours qui est radicalement transformée. L'éloignement, le mal du pays et la nostalgie sont au premier plan. L'adaptation et l'intégration sont-elles réalisables ou même possibles? Oui, mais seulement si certaines conditions sont rencontrées

Cette réalité, nous y faisons face à l'école. C'est la classe entière, ce sont tous les élèves qui y font face. Aussi, cette adaptation et intégration ne sont pas faciles pour ceux qui migrent d'une autre région du Canada. Certains élèves qui proviennent du Québec, de l'Acadie, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario, de la Colombie-Britannique et, même, de certains endroits de l'Alberta, connaissent certaines difficultés d'intégration. Pour certains provenant de milieux majoritaires francophones, certains changements sont plus problématiques que pour d'autres. On peut penser au niveau linguistique. Ces élèves doivent s'acclimater aux nouveaux accents. La socialisation entre pairs se fait en anglais. Lorsqu'on parle un anglais 'cassé' et qu'on n'arrive pas à suivre une conversation, l'intégration sociale est difficile. Néanmoins, ces élèves partagent des valeurs, des idéologies, des éléments culturels avec les autres. Bien que certains vivent des difficultés d'adaptation, ils ne partagent pas les mêmes défis que les nouveaux arrivants.

Le manque de connaissance de l'anglais paralyse certains élèves au niveau social tant à l'école que dans la communauté. Les différentes mœurs et façons de faire peuvent

souvent empêcher l'adaptation et l'intégration. Ce n'est pas hors de l'ordinaire d'entendre un élève de la huitième année dire « je suis québécois » malgré le fait qu'il a commencé sa maternelle dans une école albertaine. On ne se sent pas toujours comme faisant partie intégrante de la communauté.

Malgré les défis, les richesses apportées par l'autre sont multiples. Les nouveaux arrivants contribuent à l'économie. Souvent, ils acceptent des emplois que les Canadiens ne veulent pas. De plus, les immigrants offrent une certaine stabilité démographique. D'ailleurs, nos gouvernements encouragent l'arrivée des immigrants afin d'augmenter le poids démographique qui, autrement, irait dans le sens inverse. Pensons aussi à nos valeurs, car si tant d'immigrants choisissent le Canada, c'est sûrement en raison des valeurs que nous reflétons telles que paix, démocratie, acceptation, ouverture, etc.

Les différents accents, les différentes histoires, les différentes connaissances, les différents rites et mœurs, les différentes façons de voir et de vivre contribuent à cette richesse. Nous avons beaucoup à gagner en échangeant avec l'autre.

En ce sens, l'école francophone demeure relativement homogène dans son ensemble si on l'examine d'un coup d'œil Mais cette homogénéité est changeante. De plus en plus, depuis les cinq dernières années, dans le contexte des écoles francophones en milieu urbain, nous remarquons que cette homogénéité se transforme. Les élèves proviennent de différents endroits du Canada, d'autres sont d'origines immigrantes. Nous avons des élèves qui nous arrivent du Congo, du Rwanda, du Mexique, de la Côte d'Ivoire, de la Colombie, etc. C'est important que les élèves puissent mieux vivre ces changements et bien, accueillir l'autre dans ses similarités et ses différences.

Même si dans certains endroits et dans certaines classes, on retrouve des groupes plus homogènes, la pédagogie interculturelle suppose qu'on incorpore l'échange et le partage, auprès de ces groupes car ces élèves vivent dans un monde, un pays et une province où les idées et les images sont en mutation. Tous les élèves en profitent, « *...il ne faut pas mettre en œuvre l'interculturel, (seulement) là où il y a des élèves immigrants* »

(Kanoute, Lavoie et Duong, 2004, p. 4). Même s'ils ne le font pas présentement, c'est certain que dans l'avenir à un moment ou à un autre, ils auront à accueillir, à côtoyer et à vivre avec l'autre.

D'ailleurs, l'acte de l'accueil suppose recevoir l'autre dans une atmosphère de chaleur et d'amitié où la politesse règne. Comme Dalley (2002) l'indique, « *l'accueil interculturel requiert donc, comme le fait également l'intégration, un apprentissage de la culture de l'autre; il ne peut se fonder que sur une compréhension interculturelle*» (p. 13).

Nous accueillons selon nos perceptions, nos façons de faire et selon ce que nous connaissons. C'est un geste proprement « culturel ». La communauté hôte ou de souche doit absolument veiller à bien accueillir, c'est une responsabilité qui lui revient. Dalley (2002) parle de différents sens à l'accueil, «*celui de lieu et celui d'un comportement. Un lieu d'accueil est un endroit où l'on reçoit les gens, alors que le comportement renvoie à la manière de recevoir les gens ou de jouer le rôle d'hôte*» (p. 4).

Ainsi donc, l'enseignant et sa salle de classe deviennent des joueurs clés dans la manière et le comportement de recevoir l'autre. En septembre, on fait beaucoup pour se préparer à bien accueillir nos élèves. Après le ménage d'été, les enseignants montent des affiches sur les murs, organisent les bureaux, préparent des copies de syllabus, dans le but de bien recevoir les élèves. Que fait-on pour ceux qui nous arrivent d'ailleurs? Qui s'occupe d'eux? L'école a-t-elle un système d'accueil? Comment bien intégrer ces élèves, en septembre, en mars ou en mai? Comment cet accueil influence-t-il la capacité de rétention de ces élèves dans nos écoles et au sein de nos communautés? On pourrait constater que c'est aussi une question de survie de la communauté. Martel (2001) offre certaines pistes lorsqu'elle parle de la valorisation de ces différences à la fois culturelles et linguistiques car ces immigrants nous arrivent souvent avec une connaissance de plusieurs langues: « *L'avenir de la francophonie se trouve peut-être dans la valorisation de ces frontières linguistiques et culturelles* » (p. 49).

Identité

L'identité est ce qui caractérise et ce qui différencie une personne d'une autre. Elle croit. Elle voit. Elle entend. Elle perçoit. Elle conçoit. Elle goûte. Elle sent. Elle touche. C'est unique à chacun. L'identité personnelle se forme à partir de son milieu et de ses influences tels que les parents, les amis, la communauté, les médias, etc. L'identité n'est pas stagnante mais plutôt en mutation. Elle se transforme et change selon nos expériences vécues (Heller, 2002; Breton, 1995 ; Giddens, 1993). L'école joue un rôle important dans la construction et l'évolution identitaire de l'individu.

Comme institution sociale, l'école doit offrir une culture qui reflète la réalité ou les réalités de ses élèves, (Bertrand, 1998). Ces derniers doivent pouvoir se voir dans la programmation, les manuels et les membres du personnel qui les entourent. Aussi, il faut donner la chance à l'élève de s'exprimer et de vivre des expériences enrichissantes tant au niveau scolaire que communautaire. Laissons-lui l'opportunité de se présenter sur la scène ou d'écrire ses histoires. Offrons-lui les occasions de participer à une multitude d'activités qui lui permettront de mieux se connaître et de connaître les autres.

De plus, l'école détient la responsabilité d'accompagner l'élève et de l'encourager à se poser des questions face à son identité et face à ses façons de voir le monde, (Giddens, 1993). L'élève a besoin de questionner ses valeurs et ses croyances. Si nous voulons en faire des êtres qui ont un esprit critique et qui ont un sens de responsabilité civique élevé, il faut ouvrir le dialogue avec l'enseignant mais aussi avec les autres élèves qui ne partagent peut-être pas nécessairement les mêmes opinions. C'est quoi la richesse? D'où viennent vos vêtements? C'est quoi l'inclusion et l'ouverture? C'est quoi l'exclusion? L'aspect identitaire de l'être humain ne peut se construire dans le vide. Il a besoin des autres pour mieux comprendre ses idées, ses valeurs, ses croyances (Giddens, 1993). Face à l'autre, on peut se poser des questions similaires. Et toi, comment définis-tu la richesse? Quels types de vêtement portes-tu? C'est quoi, pour toi, l'inclusion et l'ouverture? Selon toi, c'est quoi l'exclusion? Ouvrons le dialogue avec l'autre? Explorons, allons voir ce que l'autre pense et ce que l'autre vit.

Selon Breton (1995), l'identification à la communauté se définit comme la perception d'une ressemblance entre l'identité et la situation d'un individu et d'une collectivité. En ce qui a trait aux francophones, leur appartenance est circonstancielle et multiple car leur contexte est pluraliste. C'est-à-dire que les francophones appartiennent à différents groupes ethniques. Ils proviennent de différents milieux, ne partagent pas tous la même histoire, ni la même religion et ni la même culture. Certains s'identifient à la communauté. Ils participent aux spectacles. Ils siègent sur des comités. Alors que d'autres ne s'identifient qu'à certains aspects. Ces gens peuvent possiblement participer seulement à la Cabane à sucre une fois par année. D'autres ne se voient pas du tout comme faisant partie de la communauté. Ces gens ne participent aucunement et ne s'impliquent pas, non plus. Pourquoi ces différentes appartenances? L'appartenance se vit à différents degrés; le lien à la collectivité est complexe et multidimensionnel. D'ailleurs, c'est possiblement en raison de cette complexité que le rôle de l'école devient rassembleur car l'école fournit une certaine cohérence ou, du moins, un lieu où l'on encourage l'élève à se trouver un sentiment d'appartenance.

Alors, le rôle de l'école dans l'évolution identitaire devient essentiel. Les élèves vivent dans ce monde changeant. L'école doit les aider à mieux comprendre ce monde (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996). Madame, pourquoi y'a-t-il encore des élections? Madame, pourquoi quand on parle de gangs, parle-t-on souvent des asiatiques ou des autochtones? Madame, qu'est-ce qu'ils veulent les terroristes? Madame, mon père dit que les immigrants volent nos jobs, est-ce vrai?

Et l'enseignant dans toute cette polémique? Comment est-il touché par ceci? Quels sont ses défis? L'enseignant est souvent celui qui travaille dans les tranchées. C'est à lui que revient la tâche de s'assurer de bien transmettre les valeurs d'une société. D'ailleurs en ce sens, Kanoute, Lavoie et Duong (2004) expliquent que « *...l'enseignant interprète le monde et idéalement chaque élève doit pouvoir se reconnaître dans cette interprétation* » (p. 1). Comme enseignant, on doit poser un sérieux regard sur nos origines, nos croyances et nos pratiques culturelles. En fait, quel est notre rôle social comme pédagogue?

Toujours à titre d'enseignant, nos pratiques pédagogiques doivent être signifiantes et efficaces. Mais, d'abord, il faut passer par soi. On doit affronter ces questions, nous-mêmes. Ensuite, on pourra mieux en discuter avec les élèves. Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) poursuivent en disant: « *… Si une culture c'est une manière de classer toutes choses, toute culture se trouve définie par les classements qu'elle installe et fait respecter. Les élèves auront donc à apprendre plusieurs manières de classer, celle de leur culture et celle de la culture des autres* » (p. 37). Nous avons un rôle d'agent social qui demande qu'on gère les changements sociaux qui nous entourent. C'est à nous d'amener les élèves à comprendre les enjeux concernant les défis de la diversité dans notre monde. Notre classe est, en quelque sorte, un reflet de notre société; elle est un reflet de nous-mêmes.

Ultimement, nous enseignons à l'élève à devenir un citoyen responsable, ce qui lui permettra « *... de se découvrir, de comprendre les autres, d'agir et de construire sa propre citoyenneté* » (Abdellah, Kabano et Côté, 2000, p. 57) Cet enseignement est aussi vrai pour l'élève né dans notre ville que pour l'élève qui nous arrive de la Côte d'Ivoire. Nous voulons en faire des citoyens responsables et engagés.

III Méthodologie

Dans ma quête de mieux comprendre mon rôle à titre d'enseignante, j'ai choisi d'élaborer une série de cinq activités qui favorisent une pratique pédagogique inclusive sur une période de deux semaines. Mon travail était de réfléchir sur les activités, de noter mes réactions, de noter les réactions des élèves et d'analyser ces réflexions. Mon objectif était de mettre les idées à l'œuvre pour voir comment j'allais intégrer toutes les notions que j'ai passé tant d'année à étudier comme étudiante aux études supérieures. Je devais mettre mon enseignement à l'épreuve et faire le test de cette pratique pédagogique inclusive.

Portrait de la salle de classe

J'enseigne les études sociales à six groupes d'élèves étalés sur deux niveaux scolaires. J'enseigne aussi le cours de santé à deux groupes d'élèves et un cours d'options « Stratégies » à un groupe.

Pour l'objet de cette étude, j'ai choisi trois groupes d'un même niveau car, d'abord, dans leur ensemble ces groupes sont plus diversifiés que les autres groupes des différents niveaux à qui j'enseigne. Aussi, le programme d'études du cours d'études sociales se prête mieux à mon sujet de recherche.

Chaque groupe est unique tout comme chacun y apporte de soi. Un groupe a une personnalité et une dynamique bien à lui. Comment choisit-on les groupes?

À la fin de chaque année scolaire, les administrateurs scolaires (la direction) avec l'aide des enseignants divisent les groupes afin d'assurer une bonne cohésion et vie de groupe pour l'année suivante. Le groupe de X représente le groupe d'anglais langue seconde que plusieurs élèves suivent avec un autre enseignant. Cette division existe afin de faciliter l'horaire de l'enseignant d'anglais langue seconde car il enseigne ce cours aux élèves de 7-8-9. Mais, malheureusement, il y a des répercussions négatives en raison de ce type division de groupes d'élèves. Les autres groupes sont, forcément, moins diversifiés. Ce groupe est, souvent, plus étiqueté comme étant plus vocal et plus difficile au niveau de la discipline. De plus, les autres élèves n'ont pas la chance de mieux connaître ces élèves.

X – Mon groupe titulaire est le plus diversifié parmi les trois groupes. On y retrouve 24 élèves: 12 garçons et 12 filles. Cinq élèves sont d'origine ethnique congolaise, angolaise, colombienne, française, et nigérienne. Plusieurs élèves sont d'origines québécoises et acadiennes. Sept élèves sont nés en Alberta.

Y – Ce groupe est composé de 23 élèves. Il est très homogène et composé de12 filles et 11 garçons d'origine ethnique canadienne dont plus de la moitié sont nés en Alberta. Aucun de ces élèves n'est né à l'extérieur du Canada.

Z – Ce groupe moins diversifié que le premier dans lequel on retrouve 14 filles et 11 garçons. Trois filles sont d'origine immigrante. Parmi celles-ci, on retrouve une rwandaise, une iranienne et une canado-allemande.

Étant donné que j'enseigne deux cours aux élèves de X et Y (études sociales et santé), je peux dire que je connais mieux ces groupes que le groupe de Z.

Portrait de l'école

Située dans une grande ville albertaine, l'école Radisson accueille plus de 480 élèves de la 7e à la 12e année et 45 membres du personnel (enseignants et personnel de soutien). On y offre un programme francophone incluant toute une gamme d'activités visant à développer l'identité culturelle des élèves tant au niveau culturel que sportif.

Suite à l'adoption de la Charte des droits et libertés en 1982, l'école Radisson a ouvert ses portes en 1984 de la maternelle à la 6e année. Au fil des années l'école est devenue une école de maternelle à la 12e année. En 1991, l'école Sacré-Coeur ouvre ses portes pour les élèves de maternelle à la 3e année. Quelques années plus tard, soit en 2002, la construction d'un nouvel édifice pour celle-ci lui permet d'accueillir une clientèle de la maternelle à la 6e année. Voilà pourquoi l'école Radisson subit une autre transformation et devient une école secondaire francophone et catholique.

C'est en 1990 que la Cour suprême du Canada juge en faveur de la gestion scolaire francophone dans son interprétation de l'article 23 de la Charte. Pour ce qui est de la loi scolaire en Alberta, on devra attendre jusqu'en 1993 avant que le gouvernement albertain accorde le droit à la gestion de l'enseignement en français pour les ayants droit; c'est alors que le Conseil scolaire francophone de l'Ouest canadien a vu le jour.

Les buts et objectifs de l'école Radisson (Trousse remise aux parents et aux élèves)

Buts et objectifs généraux

- Adhérer aux valeurs catholiques et chrétiennes.
- Offrir aux élèves l'occasion d'apprendre les deux langues officielles du Canada.
- Encourager le respect de l'intégrité linguistique et culturelle de chaque élève.
- Fournir le programme d'études établi par le gouvernement de l'Alberta.

Buts et objectifs spécifiques

- Viser l'excellence académique chez tous les élèves.
- Offrir une ambiance linguistique et culturelle qui est le prolongement du foyer et de la communauté.
- Transmettre les valeurs historiques et culturelles des francophones.
- Communiquer en français en tout temps à l'école.
- Servir de terrain de rencontre pour la communauté francophone albertaine afin de favoriser son développement culturel.
- Accueillir toute clientèle francophone, sans égard aux habiletés et aux difficultés d'apprentissage.
- Se doter d'un personnel francophone soucieux de transmettre cette même culture.

Pour ce projet, je compte réaliser une série de 5 activités qui favorise la pédagogie interculturelle auprès de mes trois groupes X, Y et Z. Pendant ce temps, je tiendrai un journal dans lequel je noterai tout ce que je remarque, la réaction des élèves, ce qui a fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné, les mérites pédagogiques de ces activités, ce que j'apprends, ce qui m'étonne, les défis que j'ai rencontré, etc. L'objectif, c'est de noter mes réflexions, celles des élèves et d'en faire une analyse.

La tenue du journal m'obligera à prendre note de mes observations et, par ce fait même, d'en faire une analyse. Je choisis mes activités, je les prépare. Avec les élèves, je réalise les différentes activités auxquelles je participe à titre d'enseignante et je note mes observations. Je prends le temps d'y apporter une réflexion. C'est une démarche qui n'est pas habituelle pour un enseignant parce qu'elle exige beaucoup de temps. Mais cette réflexion peut être très fructueuse car elle demande que l'enseignant regarde plusieurs facettes de son enseignement.

La richesse de ce travail se situera au niveau de mes réflexions qui seront suivies de propositions qui pourront, à mon humble avis, pousser vers une pratique pédagogique axée sur l'éducation interculturelle.

Je m'inspire de différentes activités proposées dans les textes suivants de Gaudet et Lafortune dans *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté,* de Marzouk, Kabano, et Côté dans *Éduquer à la citoyenneté à l'école; guide pédagogique, et* La fondation de la tolérance, *La Caravane de la tolérance; guide d'accompagnement.*

Selon Marzouk, Kabano et Côté (2000), certaines habiletés à développer chez les élèves se situent au niveau des habiletés affectives et des habiletés cognitives. Je me servirai de ces habiletés pour justifier le choix des activités que je ferai avec les élèves.

Habiletés affectives (p. 38)

1. l'ouverture à l'autre
2. la recherche de compréhension de l'autre
3. la volonté de considérer la culture
4. l'affirmation de soi tout en s'ouvrant aux autres
5. le respect du principe de l'égalité dans le débat, dans la tâche
6. la reconnaissance de la diversité des modes de pensée
7. le dépassement des préjugés et des stéréotypes
8. la volonté de mieux vivre ensemble, de se connaître et de se comprendre
9. la volonté de se créer un espace commun d'échanges et de discussion qui transcende les particularismes individuels

Habiletés cognitives (p.38)

1. la capacité de communiquer, d'exprimer ses idées et d'en percevoir les différences avec celles des autres
2. la connaissance des repères sociaux valorisés et devant être partagés
3. la capacité de reconnaître des conduites appropriées à la citoyenneté
4. la capacité de rechercher des compromis, de négocier des projets, d'élaborer des règles de vie
5. la capacité d'objectiver et d'ancrer les représentations de la citoyenneté et de la diversité de l'environnement social

D'abord, j'ai choisi ces groupes d'élèves car la matière que nous étudions présentement se prête bien à ce sujet: l'histoire du Canada. Le choix d'effectuer les mêmes activités auprès de différents groupes risque de présenter des réactions et des résultats différents. Mon travail se situera au niveau de mes observations et, par conséquent, de mes réflexions face à ce que j'observe. Comme pédagogue, qu'est-ce que j'observe chez mes élèves: commentaires, questions, suggestions, langage non verbal (expressions faciales et gestes)? Il s'agit de m'arrêter, de réfléchir aux activités, de les choisir, de les faire avec les élèves, d'observer et d'apporter une certaine réflexion quant à mes observations.

Choix des activités

Activité I – Définir et explorer quelques questions

L'élève pourra…

- Mieux saisir les subtilités concernant quelques sous-thèmes qui touchent la diversité au sein de notre société

Durée : un cours – 60 minutes

Diviser les élèves en six groupes, leur donner de grandes feuilles pour qu'ils puissent écrire leurs réponses. Donner 5-10 minutes aux groupes pour trouver certaines définitions quant aux termes proposés.

- Définir quelques termes et trouver des expériences vécues, si possible.
  Question : C'est quoi la diversité, la discrimination, le racisme, le stéréotype, la tolérance, l'intolérance, le préjugé, la xénophobie et le génocide.

- Retour en grand groupe pour partager quelques réponses. Durée 10-15 minutes.

- Activité d'approfondissement sur le « préjugé". Durée 35-40 minutes.

  (Source - guide d'accompagnement « La caravane – la Fondation de la tolérance - « Ah! Les jeunes! » p.11 et question pour une discussion p.34, « la 'race' est-ce que ça existe? » p.13)

  Écrire au tableau quelques phrases figurant dans la liste ci-dessous ou d'autres phrases qu'on pourrait entendre sur les jeunes de l'école :

    - Les jeunes sont violents.
    - Les jeunes n'ont pas de buts dans la vie.

- Les jeunes ne pensent qu'à dépenser leur argent.
- Les jeunes consomment tous de la drogue.
- Les jeunes ne pensent qu'à faire la fête.
- Les jeunes portent tous des pantalons en bas des fesses.
- Les jeunes commettent des vols et des actes de vandalisme lorsqu'ils sont en gang.
- Les jeunes ne sont jamais satisfaits de ce qu'ils ont.
- Les jeunes ne respectent pas les plus vieux.
- Les jeunes sont paresseux.

Recueillir l'avis des jeunes concernant la véracité et l'origine de ces phrases.

Questions pour la discussion :

- Avez-vous déjà entendu ces phrases?
- Qu'en pensez-vous?
- Sont-elles vraies?
- De qui viennent ces idées?
- Pourquoi?
- Comment se fait-il que les gens peuvent avoir ces idées sur les jeunes?

Rediriger la discussion « Avons-nous certains préjugés qui sont tous aussi mal fondés? » Exemples…

Activité II – Explorer la diversité culturelle

L'élève pourra …

- prendre conscience que la diversité culturelle nous entoure au niveau culturel; historique, présent, langage, média, nourriture.

Durée : un cours – 60 minutes

Diviser les élèves en cinq groupes, leur donner de grandes feuilles pour qu'ils puissent écrire leurs réponses. Donner 15 minutes aux groupes pour trouver certaines réponses aux questions proposées.

- L'histoire du peuplement du Canada et de l'Alberta.
  Question : Comment le Canada et l'Alberta ont-ils été peuplés?

- Les groupes qui composent la société canadienne et la société albertaine.

Question : Quels sont les groupes ethniques qui composent la société canadienne et celle de l'Alberta?

- Les mots de notre vocabulaire qui proviennent d'autres langues :
  Question : Quels sont les mots que nous utilisons et qui sont empruntés à d'autres langues? (Voir guide d'accompagnement « La caravane – la Fondation de la tolérance »; voir activité « Le français dans tous les sens » p.21 et 22)

- Les personnes célèbres du Canada et de l'Alberta: politiciens, sportifs, musiciens, chanteurs, comédiens, etc.
  Question : Nommez quelques personnages célèbres qui sont membres de groupes ethniques.

- Les mets ou la nourriture que nous mangeons qui proviennent d'autres cultures.
  Question : Quels sont les mets que nous mangeons qui proviennent d'autres cultures?

Retour en grand groupe pour partager quelques réponses. Durée 30-35 minutes

Activité III – la perception

L'élève pourra ...

- Comprendre les effets que la perception a sur la communication interculturelle.

- Faire certains exercices sur la perception afin de mieux comprendre ses effets.

Durée : deux cours – 80 à 100 minutes

Amorcer la discussion au sujet de la perception. C'est quoi? On tente de cerner ce qu'est la perception. Nous tentons d'en venir à une définition et nous la comparons à la définition suivante :
La perception est un processus à la fois biologique et culturel. Une des fonctions majeures de la perception est de coder l'information reçue pour lui donner une forme réduite et plus économique.

(Voir – Gaudet et Lafortune, *Une pédagogie interculturelle*, p. 173)

Exercice 1 – perception visuelle (voir Appendice A)

Distribuer à chaque élève les feuilles sur lesquelles nous voyons les figures A, B, C et D.

- L'enseignant demande aux élèves de placer la figure A devant eux. Il leur demande de regarder les carrés. Au bout de quelques minutes, il leur demande ce qu'ils voient.

On répète le même exercice avec la figure B.

Analyse :

Figure A et B
Nous voyons des choses qui n'existent pas.

- L'enseignant demande aux élèves de lire et de décrire ce qu'ils voient à la figure C.

L'enseignant demande aux élèves de lire le titre à la figure D.

Figure C et D
Il y a des choses que nous ne voyons pas.
Nous percevons les choses que nous sommes habitués à percevoir.
Nous allons à ce qui est important pour nous.

Exercice 2 - perception auditive (voir Appendice B)

Apporter un échantillon de différents types de musique provenant de différents types de cultures: autochtone, folklorique, asiatique, québécoise, africaine, américaine, etc. Demander aux élèves d'écouter les différents types de musique et de noter leur réaction.

Analyse : Est-ce qu'il y a des types de musique qui vous plaisent plus que d'autres? Notre perception d'un genre de musique est directement influencée par notre culture. Ce que nous écoutons, ce à quoi nous sommes exposés.

Exercice 3 – perception tactile (voir Appendice C)

Apporter en classe différents sacs remplis d'objets de différentes textures telles un morceau de papier sablé, une bougie, de la gélatine « jell-o », un fruit « Kiwi Melon » et un foulard. Demander à certains élèves de venir toucher ces objets et de noter leur réaction.

Analyse : La perception peut être reliée à la peur de l'inconnu, de ce qui est familier. Les personnes ayant des références culturelles dissemblables peuvent identifier les objets de façon différente. Ces mêmes personnes peuvent aussi avoir différentes réactions face à ces objets.

Exercice 4 – perception olfactive (voir Appendice D)

Apporter 5 sachets remplis de différents objets qui dégagent une odeur tels que de l'huile à « Tea Tree », de la poudre à bébé, du clou de girofle, du café et du cumin. On invite

d'abord quelques élèves à venir sentir ces sachets. On leur demande de remplir la feuille de réactions

Analyse : La perception peut être reliée à des souvenirs, à des expériences, qu'ils soient agréables ou non. Nous sommes souvent peu réceptifs à ce que nous ne connaissons pas ou mal.

Exercice 5 – perception gustative (voir Appendice E)

Apporter cinq fruits tels du « Star Fruit », du gingembre, des fruits de la passion, du « Kiwi Melon » et des raisins en classe qui sont peu ou pas connus des élèves. On invite d'abord quelques élèves à venir toucher et sentir ces fruits. Découper ces fruits en petits morceaux et faire goûter aux élèves. Leur demander de remplir la feuille de réaction.

Analyse : Comment réagissons-nous aux nouvelles expériences ou à l'inconnu? Certains veulent essayer ces fruits alors que d'autres sont réticents. Quelles sont nos perceptions face au goût de ces fruits? Était-ce une bonne ou mauvaise expérience? Pourquoi?

Activité IV – Invité spécial

* Il est important de bien préparer les élèves avant l'arrivée de cet invité. En groupe, l'enseignant peut entamer un remue-méninge pour découvrir certaines questions qu'on pourrait poser à l'invité pour mieux apprécier sa présentation et pour en découvrir plus.

– Inviter un immigrant ou une immigrante et lui demander de venir partager son expérience de vie ici au Canada et plus particulièrement en Alberta.

L'élève pourra ...

- écouter et apprécier l'expérience d'un immigrant et avoir la chance de lui poser des questions.

Durée : 60 minutes

Activité V – Activité de clôture - l'importance du respect des cultures et des autres pour mieux vivre ensemble.

L'enseignant offre une présentation portant sur quelques exemples historiques où les conséquences d'intolérance et du manque de respect ont mené à des événements horribles sur le plan de l'histoire de l'humanité.

Inviter les élèves à écouter une chanson, « Si fragile » de Luc de la Rochelière, qui parle de la fragilité de la vie et de l'importance de l'ouverture à l'autre. Discussion.

L'élève pourra ...

- étudier quelques exemples historiques où les conséquences d'intolérance et du manque de respect ont mené à des événements horribles. Ex. les Chinois au Canada, les Autochtones au Canada, l'Irlande du Nord, les Juifs et la Deuxième Guerre mondiale, l'apartheid et l'Afrique du sud, les Tutsi au Rwanda, etc.

- Inviter l'élève à réfléchir à ce qu'il a apprécié ou à ce qu'il a appris de toutes ces activités.

Durée : 30 minutes

VI Réflexions et analyse

Constations

- ***Dichotomie – nos gouvernements et ses ressources***

Face aux pénuries de la main-d'œuvre, le gouvernement albertain fait appel aux gens de l'extérieur de la province les invitant à travailler et trouver « fortune ». Cependant, nos institutions sociales ne sont pas outillées pour bien les accueillir et pour assurer une adaptation et un établissement réussis.

Alors lorsque vient le temps de composer avec cette diversité, les enseignants sont laissés à eux-mêmes et souvent dépourvus de formation et de matériel. Certains ne sont même pas sensibilisés à cette question. « Qu'ils s'adaptent! Ils ne sont pas les premiers à passer par là! » Ou, encore, on ne valorise pas l'importance de l'éducation interculturelle: « Je n'ai pas le temps pour ça. J'ai mon cours à donner. On perd déjà trop de temps! » Et pour ceux qui sont sensibilisés à cette question, ils composent avec les ressources qu'ils ont, peu ou pas.

À l'école, cette problématique se manifeste de plusieurs façons: adaptation, sous scolarisation, frustrations, décrochage scolaire, délinquance, violence, criminalité, etc.

Aussi, pour certains qui nous arrivent de différents pays, qui ont connu la guerre et ses atrocités, ils ont des séquelles psychologiques qui doivent être traitées. Nous avons peu ou pas de ressources pour leur venir en aide.

Certains de ces élèves sont sous scolarisés. Ils n'ont pas de problèmes d'apprentissage. Ils ne sont pas déficients. Ils ont des lacunes. Mais il n'y a pas de ressources pour eux, ni pour les parents, ni pour les écoles qui doivent composer avec cette réalité.

Les outils n'existent pas. Nous ne savons pas bien accueillir le nouvel arrivant. Dalley (2002) parle de l'importance de l'accueil: « Vivre l'accueil interculturel nécessite réciprocité et négociation d'un espace qui soit entre les deux cultures ». Cela me rappelle lorsque l'invité parlait aux groupes, il parlait de l'accueil et de son importance. Il mentionnait l'importance de s'ouvrir et d'aller vers les autres lorsqu'on vient d'ailleurs. C'est vrai. Je suis chez moi. Je peux aider celui qui arrive. Je compare cette situation à quelqu'un qui vient chez moi. Je ne vais pas le laisser à la porte ou lui crier « entre et organise-toi ». Je vais le recevoir. Je vais le saluer: accolade ou autres. Je vais prendre son manteau. Je vais l'inviter à s'asseoir. Je vais peut-être lui faire visiter la maison. Je vais lui offrir de quoi boire ou manger.

Avec les nouveaux élèves, nous devrions faire la même chose. Je ne dis pas qu'on devrait tout offrir sur un plateau d'argent. Cependant, on pourrait mieux les accueillir en développant un système d'accueil qui impliquerait des élèves et des enseignants, par exemple. Ou même avoir une liste de contrôle sur laquelle nous écrivons les étapes à suivre lors de l'accueil, par exemple, visite de l'école, présentations aux enseignants et aux personnes ressources, coupons de participation aux activités communautaires, etc. Il y a tant à faire.

- ***Dichotomie – mon apport et mes défis tant personnels que professionnels***

En classe, je suis moi.
J'apporte au niveau culturel, mes richesses, mes expériences et ma vision du monde.
Étant donné que j'ai grandi dans un milieu minoritaire, je suis persuadée que certains

élèves qui ont grandi dans un milieu similaire, peuvent s'identifier à moi tout comme l'élève qui arrive du Québec peut s'identifier avec l'enseignant qui vient du Québec. Voilà pourquoi les origines «ethniques» des membres du personnel devraient refléter la clientèle qu'ils desservent.

Kanoute (2004) confirme cela lorsqu'elle dit que parmi les compétences professionnelles importantes de l'enseignant, celui-ci doit poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

Akkari (2002) pose la question suivante: «En quoi les pratiques et valeurs des enseignants peuvent-elles être en contradiction avec le bagage socioculturel de leur public?» (p. 149). Dans cette même veine, je peux me poser comme questions – quelles sont les similarités et quelles sont les différences?

- ***Dichotomie – l'adolescence:***

À quelques reprises, ma perception des réactions des élèves différait de ce qu'ils écrivaient comme commentaires dans les feuilles à réponses.
Par exemple, lorsqu'on était en train de faire l'exercice sur la perception auditive, certains élèves ont réagi fortement à la musique chinoise que j'ai jouée. J'ai perçu leurs réactions comme étant négatives. Mais lorsque j'ai lu leurs réactions, trois élèves de ce même groupe m'ont indiqué qu'ils avaient apprécié la musique. Si je n'avais pas posé la question par écrit, je n'aurais jamais su la réponse. Il ne faut pas toujours prendre pour acquis que tous les élèves partagent des opinions similaires.

C'est vrai que l'adolescence est une période de contradictions. On veut être traité comme adulte mais on ne peut pas toujours prévoir les conséquences de nos gestes.

Il se peut aussi que les élèves ressentent plus de liberté en écrivant leurs réponses et ils avaient donc tendance à exprimer ce qu'ils pensaient. Sans la pression des pairs, on peut écrire ce que l'on veut sans risquer d'être ridiculisé.

Autre chose, ils savaient ce que je voulais et ont donc voulu plaire à l'enseignante. Même s'ils savaient que ce n'était pas une évaluation, ils ont voulu démontrer une ouverture.

En ce qui concerne mes trois différents groupes, je peux dire que certaines caractéristiques des trois groupes sont ressorties lors de ces activités. Je peux dire que les groupes qui étaient plus expressifs - cris, commentaires, sourires, rires etc. au niveau de leurs réactions aux activités étaient les groupes qui étaient plus diversifiés. Ils passaient des commentaires au sujet des différentes musiques et différents fruits. Souvent, lors des discussions, je devais inciter les élèves d'origine immigrante à participer. Même, dans certaines situations, je devais insister sur le fait qu'ils partagent leurs idées ou leur rétroaction avec les autres. À deux reprises, j'ai dû abandonner car ils ne voulaient plus dire ce qu'ils semblaient vouloir dire quelques minutes auparavant. Cela me confirme qu'ils ne sont pas habitués à prendre leur place au sein du groupe ou qu'on ne leur cède pas souvent l'espace nécessaire pour bien trouver cette place qui leur revient, ou qu'ils viennent d'une tradition scolaire où on n'a pas souvent le droit de parler. Comme enseignante, cela m'interpelle énormément. Je dois prendre le temps de faire parler ceux qui ne le font pas, question de valorisation et de justice.

Le groupe le plus homogène m'a beaucoup déçue lors de la présentation de l'invité. Ils n'ont pas beaucoup participé. On a posé très peu de questions. Certains étaient distraits, d'autres ne démontraient aucun intérêt. Ils étaient quand même très polis. C'est possiblement un reflet de la société canadienne, la politesse, et la gentillesse. On ne brusque pas trop.
Cela me rappelle Kanoute, Lavoie et Duong (2004) qui stipulaient qu' « il ne faut pas mettre en œuvre l'interculturel que là où il y a des élèves immigrants » (p. 4). Absolument. Nous ne vivons pas dans une bulle fermée du monde. La salle de classe reflète notre société.

- ***L'importance de l'éveil – rôle de l'enseignant***

La pédagogie interculturelle commence avec moi. Devant mes élèves, je suis un modèle. C'est ma responsabilité comme enseignante. Je dois les amener vers la conscience de l'interculturel. Je ne peux rien prendre pour acquis.

Pendant une activité, comme nous étions en train de discuter de différents groupes ethnoculturels qui existent dans notre communauté, un élève a soudainement crié « I hate Pakis! ». Ma première réaction: étonnement; ma deuxième réaction: réagir. J'étais très frustrée. Je lui ai dit « As-tu déjà rencontré un Pakistanais? Pourquoi tu dis ça? » L'élève a répondu « Ils puent ». J'ai dit « Tu sais il y a peut-être des gens qui trouvent que tu pues. ». Je me suis sentie mal d'humilier l'élève devant son groupe. À refaire, j'aurais pris le temps de lui faire voir comment et pourquoi son commentaire était inapproprié. Je n'ai pas été un bon modèle mais je me dis du moins, j'ai réagi au commentaire. Lors d'une autre activité, ce même élève m'a posé des questions pour mieux comprendre un événement historique concernant le génocide des Juifs lors de la Deuxième Guerre mondiale. Je dois prendre l'élève où il est et demeurer ouverte et prête à lui enseigner dans tous les moments.

J'assume cette responsabilité. Si ce n'est pas moi, qui pratiquera une pédagogie interculturelle? D'abord, j'y crois et je vois son importance. Deuxièmement, je suis l'enseignante des études sociales. Cela se prête bien au programme d'études et aux résultats d'apprentissage.

- ***Le langage***

Les subtilités linguistiques peuvent avoir une influence; la tolérance et la différence. Plus j'étudie toute cette question de pédagogie interculturelle et inclusive, plus je m'aperçois que je n'aime vraiment pas le terme « tolérance ». Lorsque nous étions en train de définir ce terme, tous mes groupes, sans exception, ont défini la 'tolérance' comme quelque chose que l'on endure ou que l'on supporte soit par politesse ou par obligation. Je vais plutôt me servir des mots comme ouverture, curiosité et compréhension. Et si je veux utiliser le mot «tolérance», je vais m'assurer de bien le définir.

Je me trouvais souvent à corriger les élèves quand ils disaient qu'un goût ou un objet était bizarre, je disais: « C'est différent. C'est bizarre dans le sens d'inconnu mais pas nécessairement mauvais. Regardez la distinction quand on dit qu'une personne est bizarre et qu'une personne est différente. » Ou, encore, « Le fruit a un goût amer. Oui, certains trouvent cela mauvais mais faites attention à vos remarques. Voyez la différence un goût amer, un mauvais goût. ». C'est une question d'opinion personnelle et d'habitude.

- ***La curiosité***

La majorité des élèves sont curieux.

Ils sont ouverts et quand on leur explique le pourquoi des choses et qu'on se sert d'une approche non-menaçante, ils s'ouvrent encore plus.

- ***Les mercis***

Lors des activités des différentes perceptions, j'ai noté que cinq élèves m'ont remerciée pour l'activité.

Cela m'a étonnée. Ils m'étonnent.

- ***Le partage et la valorisation***

Les élèves aiment s'entendre parler. Ils aiment raconter leurs histoires. C'est donc valorisant quand on est écouté et quand les gens s'intéressent à nous et à nos idées. (J'y reviendrai)

- ***Les commentaires des élèves***

J'ai adoré lire les commentaires des élèves et plusieurs me touchent beaucoup comme les mercis, les découvertes personnelles, les questions qu'ils se posent, les liens qu'ils font, les réactions positives ou négatives: elles sont vraies ces réactions. J'aime savoir ce qu'ils pensent. J'aime la rétroaction que ces commentaires me donnent. Cela m'aide beaucoup dans mon enseignement. J'apprécie beaucoup leur honnêteté. Ce qu'ils aiment ou ce qu'ils n'aiment pas. Ce qu'ils comprennent ou ce qu'ils ne comprennent pas. Ce

qu'ils questionnent, ce qu'ils ont appris dans leurs expériences. J'apprends beaucoup d'eux.

- ***La musique***

La musique est une langue universelle. Je pouvais ressentir une énergie effervescente dans la salle de classe, lors de l'exercice sur la perception auditive.

- ***Un reflet***

Nous sommes un reflet de notre culture, notre société et notre communauté. À travers tous les exercices, ils ont fait des liens avec leurs cultures et leurs milieux. Par exemple, pour un élève, l'odeur du café lui faisait penser à « Tim Horton's » et pour l'autre, il pensait « à quand je bois du café le matin. » On fait toujours des références à ce que l'on connaît et voilà pourquoi lorsque je peux, comme enseignante, je les encourage à s'ouvrir à d'autres musiques, fruits, idées, et personnes.

Stanley (2002) dit: «Les enfants à l'école proviennent de mondes nécessairement restreints. C'est dans le processus d'éducation qu'il est possible de les ouvrir aux réalités différentes, à des visions du monde différentes de celles qui prévalent dans leur monde étroit » (p.97)

- ***L'activité essentielle – l'invité***

L'activité qui m'a le plus touchée était sans aucun doute la venue d'un invité en salle de classe. Mon invité était un homme âgé entre 30 et 40 ans. Son père était africain et sa mère européenne. Il a vécu en Europe et en Afrique. Depuis plus de 10 ans, il habite le Canada et considère ce pays comme son « chez soi ». Il avait une approche subtile et douce. Son message était simple: « Restez curieux, vous risquez de faire de belles découvertes».

En première partie, il a sensibilisé les élèves aux défis que rencontrent les nouveaux arrivants et aux apports qu'ils contribuent à la société. C'était très bien. J'aurai pu leur dire les mêmes choses, mais quand le message vient de quelqu'un qui a vécu cette réalité,

le message passe mieux. C'est crédible, d'autant plus, qu'ils m'entendent parler tous les jours.

Ensuite, il a parlé de son vécu et des défis qu'il a rencontrés et des apports qu'il contribue. Il a partagé avec nous ses expériences de vie.

De plus, ce qui m'a frappée, c'est que j'ai vu des élèves s'allumer devant lui. Des élèves qui autrement sont endormis ou éteints en salle de classe. Lorsqu'il a présenté une image du « football » (le soccer), un élève qui est natif du Congo est presque sorti de son siège. Une réaction explosive. J'en avais la chair de poule et une p'tite larme aux yeux. Je ne l'avais jamais vu s'exciter face à quelque chose. Quelle merveille!

Ce qui m'a étonné aussi, c'était la présence de mon invité. Lorsque nous étions en train de marcher vers le salon du personnel pour le dîner, certains élèves des autres niveaux le connaissaient, d'autres ne le connaissaient pas mais il s'est arrêté pour les saluer et leur dire « Bonjour ». C'était extraordinaire de voir leurs expressions, les yeux étincelants. Quand je passe dans ces mêmes couloirs, je vois les mêmes élèves et malgré mon sourire, ils ne réagissent pas de la même façon. C'est à peine si on se dit « Bonjour ». Mais il reste que pour moi, mes gestes et mes expressions me paraissent tout à fait acceptables et normaux. Alors mon invité m'a fait remarquer que pour certains élèves d'origine immigrante, c'est important qu'on accompagne le bonjour d'une prise de main. Moi, je n'aurais pas vu cela comme étant significatif auprès de ces élèves; j'ignorais cette nuance mais importance culturelle.

Ces élèves se voient dans lui. Il est un modèle. Ça c'est valorisant. C'est comme pour l'élève qui vient d'ici c'est important pour lui de voir des gens qui viennent d'ici travailler dans différents domaines et vivre de belles vies riches en expériences et en valeurs.

Ce qui m'a étonné le plus, c'est que je me suis laissé séduire par ses belles histoires. À la fin de la dernière présentation, un élève lui a posé la question suivante: « Parmi tous les

pays que tu as habité, lequel préfères-tu? ». Voici ce que mon invité a répondu ... dans ses paroles plus ou moins exactes.

« Je trouve cela difficile de répondre parce que chaque pays m'a apporté quelque chose qui fait que je suis la personne que je suis maintenant. J'adore ces différents pays pour différentes raisons. Mais c'est certain que l'Alberta est mon chez-moi. La verdure l'été c'est tellement vert, tellement beau. Le climat, malgré le froid, la clarté – le printemps et l'été – c'est tellement clair longtemps. J'adore. Mais, ici, j'ai enterré mon père. Je suis franco-albertain comme vous car je vais pleurer mon père au même endroit où vous allez pleurer les vôtres».

Je ne sais pas jusqu'à quel point les élèves ont saisi l'importance de ces paroles mais pour moi, c'était un moment que je n'oublierai jamais. C'est à ce moment que j'ai compris que malgré nos différentes expériences, nos différents goûts, nos différentes visions du monde, nos différentes croyances – nous partageons des valeurs humaines. Nous pleurons nos défunts et nous célébrons nos réussites. Nous sommes beaucoup plus similaires que différents.

Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) définissent l'interculturel comme suit: « C'est la circulation, le partage, l'enrichissement par les différences » (p. 25). J'ai été grandement enrichie par mon invité. J'ai été touchée par ses mots et par sa générosité. J'ai modelé cela pour mes élèves, j'en ai profité autant qu'eux. J'étais aussi élève. Comme enseignante, j'ai reçu l'appui d'un allié. Je suis allée chercher quelqu'un qui apportait une autre richesse et qui démontrait une autre vision du monde. J'ai intégré cela à ma pratique pédagogique. C'est dans le tangible, le vrai de vrai.

- ***La réflexion***

Pour quelques activités, j'ai demandé aux élèves de noter leurs réactions. Je trouve la réflexion très importante dans le développement de soi. Ce n'est pas étonnant que j'aie choisi la réflexion pour ce projet synthèse. Car c'est en réfléchissant qu'on est capable de faire du sens avec notre vécu. Nos expériences deviennent significatives..

… Les coups manqués …

Si j'avais à refaire ces activités …

- *Je ferais ces activités sans interruption. J'ai débuté ces activités deux semaines avant le congé du printemps et j'ai, en effet, manqué de temps. De plus, les élèves me paraissaient fatigués. Leur participation était mitigée.*
- *J'en parlerais aux autres enseignants et aux autres directeurs, etc.*
- *Je pendrais plus de temps pour que les élèves notent davantage leurs réactions, plus qu'ils l'ont fait.*
- *J'aurais dû prendre plus de temps pour explorer les questions et partager les expériences des élèves.*
- ***Ce que je veux changer ou continuer***

Si j'ai entrepris cet exercice, c'est parce que j'ai grandi dans un milieu rural homogène, où tout le monde se connaissait depuis longtemps. Comme élève, je n'ai pas été beaucoup exposé aux gens qui ne partageaient pas ma façon de voir les choses. Aussitôt sortie de ce milieu, j'ai vu plusieurs différentes façons de voir et de faire. Aujourd'hui, comme enseignante, je m'aperçois que je n'ai pas les outils nécessaires pour composer avec ma réalité qui est si différente de mon enfance. À travers de mes expériences, je me suis aperçue que celui qui est différent de moi peut m'apporter toute une gamme de richesses. Mais, j'en fais quoi en salle de classe? Comme enseignante, malgré le nombre croissant de nouveaux arrivants, il y a encore très peu de sensibilisation à toute cette question de diversité culturelle. De plus, il y a peu ou pas de ressources à cet effet. Si ce travail démontre le grand besoin d'en chercher, d'en créer et d'en réaliser avec nos élèves alors mon travail aura servi à plus que moi.

Recommandations personnelles -

En ce qui me concerne, personnellement, je vais …

- *Continuer cette série d'activités avec tous mes élèves.*
- *M'impliquer dans l'organisation de la Semaine de la francophonie, par exemple, et mettre sur pieds des activités qui valorisent les différentes cultures chez nos élèves.*

- *Continuer à inviter des gens de différents milieux et de différentes cultures à partager leurs expériences avec mes élèves.*
- *Partager ces expériences avec mes collègues.*
- *Rester curieuse face aux autres.*
- *Continuer à vivre des expériences qui confirment mes croyances et qui me permettront de partager ceci avec les élèves.*

Recommandations aux différents intervenants dans le milieu scolaire – En ce qui concerne, les gouvernements, les administrateurs scolaires, les parents, les universités vouées à la formation des enseignants, je souhaite …

- *qu'on crée des ponts au lieu de créer des barrières entre les différents paliers gouvernementaux;*
- *qu'on facilite la collaboration et l'échange entre les différents ministères qui touchent la vie des nouveaux arrivants c'est-à-dire le ministère de la Citoyenneté et l'immigration qui travaille de près avec le ministère de l'Éducation ou le ministère de la Santé;*
- *qu'on sensibilise tous les intervenants scolaires; les administrateurs, le personnel enseignant et le personnel de soutien quant aux défis et aux apports des nouveaux arrivants;*
- *qu'on crée des événements pour tisser des liens avec les organismes qui œuvrent auprès des communautés immigrantes;*
- *que les enseignants et étudiants dans les programmes universitaires reçoivent une formation pour être mieux sensibilisés face à la diversité en salle de classe;*
- *que les enseignants reçoivent des allocations financières et du temps pour préparer des activités favorisant une pratique pédagogique plus inclusive;*
- *qu'on puisse encourager et bien préparer des gens d'origines immigrantes à devenir des enseignants et des membres du personnel de soutien;*
- *qu'on revoie nos missions, nos buts et objectifs afin qu'ils reflètent la pluralité culturelle de notre communauté;*

- *que « la notion 'd'interculturalité' fasse l'objet d'une campagne de valorisation et que des études portant sur les pratiques interculturelles des foyers (mais aussi des écoles) francophones soient effectuées et diffusées » (Martel, 2001, p.79);*

- *que « soient effectuées des études qui valorisent les pratiques et les valeurs interculturelles des écoles de langue française » (Martel, 2001, p. 79).*

V Conclusion

Comment intervenir? Quoi dire? Par quel bout commencer? La question de l'accueil et de l'intégration des élèves d'origine immigrante est problématique dans la mesure où elle est représente un défi. Les questions sont nombreuses. Les enjeux nous tracassent. Nous sommes de plus en plus touchés par cette réalité, et l'enseignant a un rôle important à assumer.

D'abord, je crois fermement qu'il faut en parler. En ce sens, la sensibilisation est le mot d'ordre. On ne peut pas comprendre, ni changer les attitudes ou les comportements face à une situation qu'on ne reconnaît pas. C'est un pas qu'on peut prendre avec les élèves et qu'on doit prendre avec eux. Car ils vivent, ils jouent, ils se façonnent, ils grandissent dans ce monde. La salle de classe reflète la société. L'enseignant doit en assumer le leadership.

Stanley (2002) dit: « *Les enfants à l'école proviennent de mondes nécessairement restreints. C'est dans le processus d'éducation qu'il est possible de les ouvrir à des réalités différentes, à des visions du monde différentes de celles qui prévalent dans leur monde étroit. Même dans les contextes les plus opprimés, l'éducation peut avoir un effet libératoire. C'est seulement en les formant et en adoptant nous-mêmes une posture critique à une attitude critique concernant notre monde et celui des minorités ethnoculturelles qu'ils pourront comprendre qui ils sont* » (p. 97).

En deuxième lieu, l'enseignante doit adopter une pratique interculturelle qui favorise l'ouverture, la discussion et l'échange. Et par ce fait même, elle prépare les élèves à vivre dans une société pluraliste (Gaudet et Lafortune, 2000). Cependant, l'enseignante a besoin de ressources et d'appui.

Ce projet s'est avéré un exercice intéressant car cela a confirmé ce que j'étudie depuis quelques années à savoir qu'une pratique inclusive a sa place dans une salle de classe d'études sociales en milieu francophone minoritaire. C'est le devoir de l'enseignant de créer une atmosphère de confiance pour ensuite éclairer les élèves sur leur monde multiculturel pour qu'il puisse bien s'y retrouver et à leur tour, y contribuer. J'ose croire que je pourrai faire une différence et aller un peu plus loin vers une pratique pédagogique plus inclusive.

« On ne félicite pas un instituteur d'enseigner que deux et deux font quatre. »
Albert Camus, **La peste** (1947)

VI Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., et L. Porcher (1996), *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Akkari, A. J., Gohard-Radenkovic, A. (2002), « Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles: les préalables nécessaires » dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, no. 1, pages 147 à 170.

Bertrand, Y. (1998), T*héories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles, 306 pages.

Breton, R. (1983), « La communauté ethnique, communauté politique », *Sociologie et sociétés*, 15 (2).

Breton, R. (1995), « Les modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires », *Sociologie et sociétés*, 26 (1).

Camus, A. (1947), *La peste*. Paris : Gallimard.

Dalley, P. (2002), « Définir l'accueil : enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta », Article inédit.

Dubé, P. (2005), « Immigration, langue et identité dans l'Ouest canadien », *Actes de la conférence sur l'immigration*, Rendez-vous Immigration 2004 du Centre Metropolis Atlantique, Policy Studies Centre (University of New Brunswick), Fredricton.

Farmer, D., Kabeya, Y., Labrie, N., et Wilson, D. (2003), *La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto.* Toronto : Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO), 48 pages.

Gaudet, E., Lafortune, L. (2000), *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté.* Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique, 304 pages.

Gaudet, E., Lafortune, L., avec la collaboration de Potvin, C. (1997), *Pour une pédogogie interculturelle- des stratégies d'enseignement*, Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique, 426 pages.

Heller, M. avec la collaboration de Campbell, Dalley and Patrick (1999) *Linguistic Minorities and Modernity : A Sociolinguistic Ethnography* Londres : Longman

Heller, M. (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris : Éditions Didier 176 pages.

Kanoute, F., Lavoie, A., Duong, L. (2004), « Interculturel et formation des enseignants » *Education Canada* Toronto : Spring 2004. Vol. 44, no. 2, pages 8.

Kanoute, F., Saintfort, M. (2003), « La relation école-famille immigrant » *Education Canada*. Toronto : Winter 2003. Vol. 43, no. 1.

La fondation de la tolérance, (2001) *La Caravane de la tolérance; guide d'accompagnement.* Montréal: La fondation de la tolérance, 39 pages

Martel, A. (2001), *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire; 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation.* Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Marzouk, A., Kabano, J. et Côté, P. (2000), *Éduquer à la citoyenneté à l'école; guide pédagogique.* Outremont: les Éditions logiques, 124 pages.

Mujawamariya, D. (2001), « De l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : qu'en disent des étudiants-maîtres et leurs professeurs? », *Education Canada.* Toronto: Summer 2001, Vol. 41, no. 2, pages 8.

Quell, C. (2002), *L'immigration et les langues officielles : obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés.* Ottawa, Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Stanley, T. (2002), *Multiculturalisme critique : quelques perspectives en éducation dans l'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives.* Outremont : Les Éditions logiques, pages 87 à 100.

Thériault, J.-Y. (1994), « Entre la nation et l'ethnie. Sociologie, société et communauté minoritaires francophones », *Sociologie et sociétés*, 26(1): 15-32.

VII Appendice A

Perception visuelle

1. Comment avez-vous réagi devant la figure A?

____

____

____

2. Comment avez-vous réagi devant la figure B?

____

____

____

3. Comment avez-vous réagi devant la figure C?

____

____

____

4. Comment avez-vous réagi devant la figure D?

____

____

____

5. Comment avez-vous réagi devant la figure E?

____

____

____

6. Ce qui vous frappe ou qui vous étonne par rapport à cet exercice?

____

____

____

Appendice B

Perception auditive

1. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore A ?

2. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore B?

3. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore C?

4. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore D?

5. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore E?

6. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore F ?

7. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore G ?

8. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore H?

9. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore I?

10. Comment avez-vous réagi face à l'extrait sonore J?

11. Ce qui vous frappe ou qui vous étonne par rapport à cet exercice?

Appendice C

Perception tactile

Sacs	A	B	C	D	E
Identification					
Est-ce que toucher cet objet est agréable ou désagréable?					
Pourquoi?					
À quoi cela vous fait penser?					

Appendice D

Perception olfactive

SACHETS	A	B	C	D	E
Identification des odeurs					
Odeurs – agréables ou désagréables					
À quoi les odeurs vous vont penser? Souvenirs éveillés?					

Appendice E

Perception gustative

FRUITS	A	B	C	D	E
Identification					
Réactions à la couleur					
Réactions au parfum					
Réactions à la texture					
Réactions au goût					

University of Alberta

Perceptions de quatre enseignants face à l'implantation d'un projet pilote sur la douance

par

Danielle Cyr

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2006

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mon mari, mes enfants et ma famille. Vous m'avez encouragé tout au long de ce processus. Votre patience et support on été grandement apprécié.

ABSTRACT

This exploratory research describes and explains the reactions of teachers to a pilot project on giftedness. The pilot project had been implemented in an elementary school in an urban center of Alberta. In this study, eight questions were presented to four teachers to determine their point of view on the project materials, the training provided and the follow up received after the pilot project.

The qualitative data collected from this study suggests that giftedness is an important issue in the academic world. The data also indicated weaknesses in the pilot project due to a lack of training, inadequate follow-ups and unorganized resources.

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire consiste à décrire et à expliquer les perceptions de quatre enseignants relativement à un projet pilote sur la douance. Ce projet pilote a été implanté dans une école francophone située dans un grand centre urbain de l'Alberta. Huit questions ont été posées aux enseignants afin d'apprécier leurs perceptions relatives au matériel, au suivi et à la formation offerte dans le cadre de ce projet.

Les données qualitatives provenant de questions semi-dirigées posées aux quatre enseignants suggèrent que la douance est une réalité importante en milieu scolaire. Les données ont également fait ressortir des faiblesses dans l'implantion du projet pilote. Ces faiblesses s'expliqueraient par un manque de formation, un suivi inadéquat et une mauvaise organisation des ressources.

REMERCIEMENTS

Merci à Madame Yvette Mahé et René Langevin pour leurs conseils tout au long de ce processus. Je remercie également les enseignants qui ont participé à mon étude.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1

Introduction

Dans les écoles il y a une panoplie d'élèves qui ont des besoins spécifiques qui nécessitent une attention particulière. Tel est le cas pour les élèves doués. C'est en 1916 que Lewis Terman publie le test standardisé Stanford-Binet qui changea radicalement le concept de la douance à travers le monde. À partir de ce moment, le terme douance a été utilisé pour décrire l'élève qui apprend très rapidement et qui a un quotient intellectuel élevé, soit plus de 130.

Depuis le milieu des années 1970, aux États-Unis entre autre, les psychologues et autres spécialistes de l'éducation ont ajouté plusieurs éléments à la définition de la douance. Ces nouvelles définitions sont beaucoup plus larges et rejoignent un plus grand nombre d'individus. Elles font également référence à des théories telles que les intelligences multiples de Gardner (1983) et le principe des trois anneaux de Renzulli (1977).

Au Canada, les ministères de l'Éducation de l'Ontario et de l'Alberta et d'autres groupes tels que La société pour les enfants doués et surdoués ont proposé leur propres définitions de la douance. Ces définitions ont eu un impact sur les politiques et les pratiques des programmes sur la douance dans les conseils scolaires de ces provinces respectives.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2001) définit les élèves surdoués comme suit :

> « Enfant d'un niveau mental très supérieur à la moyenne, qui a besoin de programmes d'apprentissage beaucoup plus élaborés que les programmes réguliers et mieux adaptés à ses facultés intellectuelles. » (p. A-20)

Par exemple, au *Ottawa Carleton Catholic School Board*, ils ont cré un programme de la 4e à la 6e année pour répondre aux besoins des élèves doués. Ce conseil scolaire reconnait que ce type d'apprenant représente un groupe hétérogène avec différents niveaux de capacités d'apprentissage. Il faut donc s'assurer de créer un programme d'apprentissage qui répond aux besoins spécifiques de chaque élève.

La société pour enfants doués et surdoués de l'Ontario tient compte non seulement de l'aspect intellectuel d'un enfant doué mais aussi, aux capacités cognitives qui se rapportent à un des domaines spécifiques décrit dans leur définition de la douance.

> « L'enfant qui a le potentiel de rendement exceptionnel dans un domaine particulier, en raison de ses habiletés intellectuelles et créatives, musicales, artistiques ou athlétiques, ou des habiletés d'interaction sociale et de leadership. »

Selon *Alberta Learning* (2002), les élèves doués et talentueux sont ceux qui en raison de leurs capacités exceptionnelles, fournissent un rendement scolaire supérieur. Dans leur guide intitulé : Enseigner aux élèves doués et talentueux la douance est définit comme suit :

> « La douance est une aptitude ou un rendement exceptionnel à l'égard d'un large éventail d'habiletés dans un ou plusieurs de ces domaines : l'aptitude à l'intelligence générale, l'aptitude scolaire, la pensée créatrice, les relations sociales, l'aptitude musicale, les talents artistiques, les talents kinesthésiques. » (p. 18, 2002)

L'Acte scolaire en Alberta exige que les autorités scolaires assument la responsabilité de l'éducation des

élèves ayant des besoins spéciaux (*School Act, Alberta*, 1999). Selon le Guide de l'éducation de l'Alberta pour les élèves ayant des besoins spéciaux, les élèves doués et talentueux figurent parmi ceux-ci. (*Alberta Learning* 2002). Étant donné que c'est la responsabilité de chaque autorité scolaire d'identifier les élèves ayant des besoins spéciaux et de répondre à leurs besoins, il est primordial d'examiner ce que font les conseils scolaires pour les élèves doués et talentueux. Cette étude vise donc à scruter les pratiques d'un conseil scolaire francophone en matière de douance.

Méthode d'identification

Le processus d'identification des élèves doués est une tâche difficile puisqu'il peut mener à des diagnostics erronés (faux positifs ou faux négatifs). Selon Coleman (2003), la meilleure façon d'identifier les élèves doués consiste à utiliser une variété de méthodes incluant des multiples types d'informations, des multiples types de sources et des multiples moments.

1) Les multiples types d'informations - les habiletés cognitives, le rendement scolaire, la performance dans

différent domaine, les intérêts, la créativité, le type d'apprenant et le comportement sont tous des sources où il est possible de faire des observations et trouver des signes indicateurs de la douance.

2) Les multiples types de sources - se réfèrent aux résultats de tests standardisés, aux rendements scolaires, aux commentaires et observations des enseignants, des parents, des camarades de classe et de l'élève lui-même.

3) Les multiples moments - veulent dire qu'il faut s'assurer que l'élève ne soit pas oublié lors de période d'identification et qu'il faut répéter le processus d'identification à des intervalles appropriés pour qu'aucun élève ne tombe entre les craques.

Selon Coleman (2003), c'est important pour les éducateurs d'établir un processus d'identification qui est englobant et permet d'identifier chacun des élèves doués et talentueux.

Le but de la recherche

Le but de cette recherche exploratoire est de décrire et d'expliquer les perceptions de quatre enseignants face à un projet pilote sur la douance implanter dans une école francophone située dans un grand centre urbain de l'Alberta. Nous avons également l'intention d'étudier le type de support qui a été offert à ces enseignants durant l'implantation du projet. La question qui a guidé cette recherche est la suivante : Est-ce que ce projet pilote sur la douance a permis aux enseignants de développer leurs habiletés quant à l'accompagnement et l'identification des élèves doués?

La méthodologie

À fin d'obtenir de l'information au sujet des perceptions des enseignants qui ont participé à ce projet pilote, les quatre enseignants ont accepté de faire une entrevue qui a durée une heure. Les entrevues ont eu lieu dans les écoles des enseignants. Huit questions semi-dirigées ont été posées lors de l'entrevue et celles-ci portaient sur les expériences, les croyances et les sentiments des enseignants en lien avec la douance, la session de

formation sur l'identification des élèves doués, le matériel reçu et le suivi offert lors de l'implantation de ce projet.

Organisation des chapitres

Nous tenons à rappeler que la problématique de cette recherche a été présentée dans l'introduction. En ce qui concerne le deuxième chapitre, il présente la recension des écrits servant à établir le fondement de ce projet de recherche. La méthodologie se trouve dans le troisième chapitre. Les résultats de la rechercher sont présentés dans le quatrième chapitre. Enfin, on trouve dans le cinquième chapitre la conclusion et quelques suggestions de pistes d'intervention.

Chapitre 2

La recension des écrits

Dans ce chapitre nous trouvons des informations permettant de définir la douance, les processus d'identification et les types d'enrichissement à offrir aux élèves. Ce chapitre est organisé en quatre parties englobant les méthodes d'identification de l'élève doué, les notions récentes sur la douance ainsi que le but et le déroulement du projet pilote sur la douance.

Le contexte historique

En 1916, le psychologue Lewis Terman créa le test standardisé, Stanford-Binet, afin de mesurer le quotient intellectuel de l'être humain. Jusqu'à la fin des années 1960 le score « magique » permettant d'identifier un élève doué se chiffrait à 130 au test standardisé de Stanford-Binet. Encore aujourd'hui, un score de 130 et plus représente un bon indice de douance. En revanche, un score se chiffrant en deça de 130 suggère qu'il y a absence de douance (Carpenter, 2001).

Depuis ce temps, beaucoup d'efforts ont été faits par les chercheurs pour élargir la procédure d'identification des élèves doués. De même, une approche plus globale et multidimensionnelle des caractéristiques de la douance est maintenant préconisée par les spécialistes de l'intelligence.

Notions récentes de la douance

L'identification des élèves doués et talentueux constitue une étape essentielle pour répondre aux besoins de ces derniers. Historiquement, la méthode choisit par les éducateurs pour identifier les élèves doués se faisait par l'entremise d'un test de quotient intellectuel tel que le Stanford-Binet. Suite à une définition plus englobante de la définition de la douance, il est devenu essentiel que l'identification de l'élève doué se fasse par d'autres moyens qu'un simple test de quotient intellectuel.

Depuis 1980, les scientifiques ont apporté des changements dans la définition de la douance pour tenir compte de la complexité de ce phénomène. À cet égard, Howard Gardner a conçu en 1983 un modèle sur la douance comportant plusieurs facettes qu'il nomme les intelligences multiples. Gardner

présente huit différents types d'intelligences chez l'être humain. Il divise ces intelligences dans les domaines suivants : linguistique, logicomathématique, spatiale, physique et kinesthésique, musicale, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste (Gardner, 1999). Avant les années 1980 avec l'utilisation de tests standardisés, les élèves doués étaient généralement identifiés par des tests qui mesuraient leur supériorité uniquement dans le domaine linguistique et logicomathématique. Il est important de souligner la théorie de Gardner, car elle démontre que la douance ne se manifeste pas seulement à travers les tests d'intelligence, mais peut également apparaître dans diverses activités telles que la musique, l'art et le sport.

Joseph Renzulli (1977) le directeur du *National Research Center on the Gifted and Talented* à la *University of Connecticut* a élaboré un modèle sur la douance appelé, les trois anneaux interreliés. Ce modèle suggère qu'il y a une interaction entre l'habileté intellectuelle supérieure, la créativité et l'implication à la tâche. La combinaison des trois anneaux tient compte de la douance dans une variété de domaines autant académiques qu'artistiques. La notion des trois anneaux est basée sur le principe du potentiel de

la personne. Ceci veut dire qu'une personne doit démontrer des habiletés intellectuelles supérieures dans une ou plusieurs tâches particulières. La combinaison des trois anneaux – l'habileté intellectuelle supérieure, la créativité et l'implication à la tâche représente la pierre angulaire de la douance.

Selon Jack Birch (dans Renzulli, 2004), il y a cinq principes qui doivent être respectés par les autorités scolaires dans leurs politiques d'identification et d'aide à la douance.

1 - **Il faut fournir une évaluation psycho- éducationnelle de chaque enfant de niveau pré-scolaire.** L'idée est de fournir des adaptions scolaires dès que possible aux élèves qui démontrent des besoins particuliers. Cette évaluation peut se faire par des psychologues, des éducateurs au pré-scolaire, des enseignants ou une combinaison d'entre-eux. Si cette évaluation ne peut pas être faite pour tous les enfants, la priorité sera accordée aux enfants dont les parents s'intéressent à leurs besoins spéciaux.

2 - Il faut relier tous les apprentissages aux besoins de l'enfant. Chaque enfant apprend à un rythme différent

alors il est essentiel que les adaptions scolaires soient faites pour répondre aux besoins de l'enfant doué.

3 - Les enfants doués démontrent leurs capacités de la maternelle à la douzième année. Il faut encourager les enseignants et la direction de l'école à garder les enfants doués motivés tout au long de leur éducation. Il faut leur donner des défis et s'assurer de répondre à leurs intérêts.

4 - Il faut outiller les parents et le personnel scolaire pour qu'ils puissent apprendre à identifier un élève doué à la maison, à l'école et dans la communauté. Des observations des différentes personnes du système scolaire d'un élève peuvent être très bénéfiques lorsque vient le temps de planifier un plan d'intervention pour l'élève doué.

5 - Éviter une approche étroite, tel que l'utilisation unique de tests standardisés, pour fin d'identification d'un élève doué. Il est plus important d'avoir une évaluation multidimensionnelle pour promouvoir un programme de douance car se programme sera plus juste et équitable pour tous.

Les cinq principes de Birch encouragent l'application d'une vision globale et étendue de l'identification des élèves doués. En comparant les critères d'*Alberta Learning* à ceux-ci, nous sommes en mesure de constater que c'est l'approche que les autorités scolaires en Alberta devraient prendre.

La douance et *Alberta Learning*

Selon *Alberta Learning* (2002) les autorités scolaires doivent :

- identifier, évaluer et placer les élèves doués et talentueux ;
- élaborer et mettre en œuvre des plans d'interventions personnalisés (PIP) ;
- évaluer le progrès de chaque élève doué et talentueux.

Les autorités scolaires informent *Educational Information Exchange d'Alberta Learning* le nombre d'élèves identifiés comme doués et talentueux. Sur le plan d'intervention (PI) d'un élève un code numérique venant *d'Alberta Learning* doit toujours apparaître. Pour un élève doué et talentueux le

code 80 doit être utilisé afin de signifier que cet élève a des besoins spéciaux légers/moyens.

Pour répondre aux besoins des élèves identifiés doués, il existe plusieurs pistes d'identification. La piste choisit sera surtout déterminée par les politiques établies par l'autorité scolaire, la classe, les besoins de l'élève et les contraintes budgétaires.

Puisque la définition d'*Alberta Learning* (2002) de la douance est vaste, il est impératif que le processus d'identification d'un élève doué et talentueux soit également large. Par conséquent, *Alberta Learning* suggère qu'il faut utiliser une gamme de méthodes d'identification et de tests pour cibler les élèves doués et talentueux.

Alberta Learning suggère différents genres de tests standardisés qui peuvent être administrés tels que le Stanford-Binet, *Canadian Cognitive Abilities Test*, l'*Otis-Lennon School Ability Test* et les *Ravens Progressive Matrice* pour identifier les élèves doués. Ces tests fournissent de l'information essentielle et permettent à l'équipe-école d'orienter les pratiques de l'enseignant

pour guider l'élève dans ses apprentissages et maximiser ses réussites.

D'après *Alberta Learning* (2002), le test d'intelligence individuel tel que le Stanford-Binet est un outil standardisé qui permet de reconnaître les besoins particuliers d'un élève doué par rapport à son niveau intellectuel. Ce test est inclusif car il permet d'identifier autant les filles que les garçons doués ainsi que les enfants provenant de différents milieux ethniques (p.56). Par contre, *Alberta Learning* (2002) mentionne que ce même test d'intelligence peut être très restrictif dans le type d'intelligence qu'il évalue. Par exemple, il n'évalue pas les aspects tels que la douance affective, les talents spécifiques, la créativité, l'étendue des intérêts, l'indépendance sur le plan des habiletés de travail, la curiosité intellectuelle et l'orientation vers les objectifs.

Les tests d'intelligences collectifs tels que le *Canadian cognitive Ability Test* (CCAT) sont des tests qui mesurent, en général, seulement un type d'intelligence comme par exemple, la compréhension de la langue ou la mémoire. Ce test peut donc, selon *Alberta Learning*, désavantager les

élèves qui ont des difficultés de lecture, qui travaillent lentement, et ceux qui sont moins motivés. Ce genre de test n'est pas un outil qui est applicable à tous les types d'apprenants.

Selon *Alberta Learning*, les tests créés par les enseignants sont aussi des moyens utiles pour identifier l'élève doué. Les tests qui donnent une meilleure idée des compétences sont ceux qui demandent à l'élève de répondre à des questions ouvertes. De cette façon, il est possible d'examiner les niveaux supérieurs de pensée de l'élève tels que, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Si nous tenons compte des recommandations d'*Alberta Learning* et celles des professionnels dans le monde de l'éducation, nous croyons qu'il est essentiel que chaque conseil scolaire développe un protocole servant à identifier les élèves doués.

Le projet pilote d'un conseil scolaire francophone

Dans cette recherche, le conseil scolaire francophone en question, a dû établir un processus d'identification de la douance à suivre par les enseignants et administrateurs

d'école. En se basant sur diverses théories telles que les intelligences multiples de Gardner (1999) et les trois anneaux de Renzulli (1977), il a été possible pour ce conseil scolaire de créer des questionnaires qui ciblent différents aspects de la douance. Ces questionnaires devaient être complétés par l'équipe-école (enseignants, direction et le conseiller). Les questionnaires avaient pour but de faire ressortir chez l'élève, des caractéristiques telles que le niveau de motivation, les compétences langagières et la qualité des relations sociales des élèves.

Suite à la création de ce projet sur la douance une école s'est portée bénévole à le piloter pendant une année scolaire. L'école en question a reçu des informations et des outils pour pouvoir entreprendre le projet de douance.

L'identification de l'élève doué est un domaine très complexe qui demande de tenir compte de plusieurs théories et concepts qui ne cessent d'évoluer. Il est important de savoir si les enseignants se sentent confortables face au processus d'identification de l'élève doué. Le but de cette recherche est de mettre en lumière les réactions et les perceptions des enseignants par rapport à un projet

pilote sur la douance. Dans le prochain chapitre, la méthodologie utilisée pour répondre aux huit questions qui ont guidés cette recherche est présentée.

Chapitre 3

La méthodologie

Comme il a déjà été mentionné, le but de cette recherche consiste à explorer les perceptions de quatre enseignants face à un projet pilote sur la douance implanté dans leur école durant l'année scolaire 2002-2001. La question principale qui a guidé cette recherche se formule comme suit : Quelles sont les perceptions des enseignants par rapport au projet pilote sur la douance implanté dans leur école ? Dans cette section, nous décrivons l'échantillon et la méthode de collecte et d'analyse de données.

La méthode d'enquête a été utilisée pour faire la collecte de données sur les perceptions de quatre enseignants face à un projet pilote sur la douance. Nous avons fait une analyse qualitative des données provenant des entrevues avec les sujets.

Le choix des participants

Le projet de recherche a eu lieu dans une école francophone située dans un grand centre urbain de l'Alberta. Les sujets choisis pour cette recherche devaient provenir de l'école qui a accepté d'implanter le projet pilote sur la douance. Quatre des cinq participants ont accepté de participer à ce projet de recherche. Le cinquième participant s'est retiré par manque d'intérêt.

L'ordre éthique

Suite à l'approbation du comité d'éthique du Campus Saint-Jean, nous avons envoyé une lettre au conseil scolaire pour avoir la permission de mener des entrevues avec les enseignants de leur conseil scolaire (voir annexe A – « Lettre au conseil scolaire »). Ayant obtenu la permission du conseil scolaire, nous avons contacté par téléphone les cinq enseignants d'une école francophone qui avait participé a un projet pilote sur la douance pour les informer de la nature de cette recherche afin de solliciter leur participation. Nous avons envoyé aux quatre candidats intéressés à participer au projet une lettre explicative de la recherche ainsi qu'un formulaire de consentement (voir

annexe B – « Lettre explicative » et annexe C « Formulaire de consentement »).

La collecte des données, l'entrevue

Selon Deslauriers (1991), l'entrevue de recherche est une interaction limitée entre le chercheur et le sujet. La technique d'entrevue permet de poser des questions spécifiques à des personnes qui sont connaissantes d'un domaine et d'un contexte particulier. L'avantage de l'entrevue est que le sujet peut poser des questions et ensuite demander des clarifications et parfois même des répétitions. Ceci permet au chercheur de demander à la personne interviewer des réponses plus élaborées et complètes sur un sujet spécifique (P.33 -36). Étant donné que nous avons voulu connaître les perspectives des enseignants, et de leur donner l'opportunité de parler ouvertement au sujet de leurs expériences vis-à-vis le projet pilote sur la douance, nous avons choisi l'entrevue pour faire la collecte des données pour ce projet.

Huit questions semi-dirigées ont été posées aux sujets lors de l'entrevue :

1. Combien d'années d'expériences avez-vous en enseignement ?

2. Quelles sont vos croyances par rapport à la douance ?

3. Comment vous êtes-vous senti lorsqu'on a présenté le projet sur la douance ?

4. Quel matériel vous a été remis lors de la session sur la douance ?

5. Avez-vous utilisé le matériel qu'on vous a remis lors de la session de formation sur la douance ?

6. Croyez-vous que le matériel vous a aidé à accroître vos compétences relatives à l'identification des élèves doués? Expliquez.

7. Est-ce qu'il y eu un suivi suite au lancement du projet sur la douance ? Expliquez.

8. Croyez vous que c'est important d'assurer un suivi quand on présente aux enseignants un projet novateur en éducation?

Procédures et déroulement des entrevues

La collecte des informations c'est fait par le moyen d'entrevues individuelles avec les quatre participants volontaires dans leur école. Il y a eu deux entrevues par participant. La première entrevue a eu lieu vers la fin mars et a durée environ une heure. À ce moment, nous avons posé huit questions semi- dirigées aux participants. Ces questions visaient à découvrir les perceptions et les attitudes des enseignants face à l'innovation d'un projet sur la douance en contexte scolaire. Le matériel recueilli à l'aide des huit questions nous a permis de découvrir certaines perceptions des enseignants en ce qui concerne la demande du conseil scolaire d'implanter un projet pilote sur la douance. Plus spécifiquement, les réponses aux questions ont permis de décrire et d'expliquer leurs perceptions quant aux outils présentés lors de deux sessions de formation sur la douance. Les réponses ont

permis également de faire ressortir leurs attentes quant au suivi du projet.

Les étapes suivis lors de l'entrevue ont été les suivantes. Pour commencer les participants ont jasé un peu de leur quotidien. Après avoir établi un climat de confiance avec le sujet le processus de l'entrevue a démarré. Tout d'abord, nous avons donné une copie des huit questions d'entrevues aux participants pour qu'ils se familiarisent avec celles-ci. Subséquemment, l'entrevue a commencé et elle a été enregistrée sur cassette avec la permission des participants. Pendant l'entrevue, nous avons inscris des notes dans un journal de bord pour assurer une interprétation juste de l'intention du participant et noter leurs gestes et leur langage non-verbal. À a fin de l'entrevue, nous avons remercié chaque enseignant pour avoir accepté de participer à l'entrevue. Après avoir transcrit chaque entrevue, nous avons transcris l'entrevue et remis une copie a chaque participant pour qu'il fasse une vérification du contenu. Aucun des participants ont modifié la transcription. Pour maintenir l'anonymat des participants, nous avons utilisé un pseudonyme sur les transcriptions pour remplacer leur nom.

Une deuxième rencontre a eu lieu avec chacun des quatre participants pour vérifier l'exactitude des transcriptions de données recueillies lors de l'entrevue. Les participants ont lu et validé les parties les concernant dans le texte final.

Analyse des données

À la suite des entrevues, les données ont été transcrites et une analyse du contenu des réponses a été faite pour chacune des questions posées de chaque participant. Pour maintenir l'anonymat des participants, nous avons utilisé un pseudonyme sur les transcriptions pour remplacer leur nom.

Suite à une confirmation des participants de l'exactitude de nos transcriptions, la relecture des transcriptions nous a permise de catégoriser les réponses. Ensuite, nous avons comparé les catégories de chaque répondant pour créer des sous-catégories et faire ressortir les informations essentielles liées à la question de recherche. Ceci nous a permis d'identifier les perceptions et les sentiments des enseignants en ce qui concerne le projet pilote sur la douance.

Dans ce chapitre, la méthodologie utilisée pour ce projet a été présentée. Le but de cette recherche était de découvrir comment les enseignants se sentaient par rapport au projet pilote sur la douance. Des entrevues avec quatre enseignants ont servi à la collecte de données et une analyse de celles-ci a été faite pour identifier, décrire et expliquer leurs perceptions et leurs sentiments par rapport au projet pilote sur la douance.

Chapitre 4

Les résultats de la recherche

Dans ce chapitre, les résultats des entrevues sont présentés. Les huit questions semi-dirigées posées révèlent comment quatre enseignants volontaires se sentaient par rapport au projet pilote sur la douance. Le projet a été implanté dans une école francophone située dans un grand centre urbain de l'Alberta. Les enseignants avaient reçu une session de formation sur la douance, un cartable qui contenait des informations sur la douance, des grilles d'évaluation et des fiches d'activités. Les résultats de la recherche présentées dans ce chapitre ont été classés en cinq grandes catégories : 1) les croyances des enseignants sur la douance, 2) les impressions des enseignants devant le lancement du projet pilote, 3) le matériel fournis aux enseignants lors de la session de formation, 4) le suivi qui a été offert. Ces résultats sont révélateurs quant à certaines perceptions des enseignants.

1) Croyances des enseignants sur la douance

D'entrée de jeu, il convient de souligner que les quatre participants croient que la douance existe chez les élèves francophones et qu'il est important de répondre aux besoins de ceux-ci. Trois participants ont indiqué que ce n'était pas seulement les habiletés intellectuelles qui étaient importantes dans la douance, mais aussi les habiletés sociales. Voici deux citations qui résument biens leurs perceptions de la douance.

Selon Sujet B :

> « Il faut trouver des moyens de fournir du travail au niveau de l'élève doué. La douance c'est un élève qui est au-delà d'être fort, mais il est capable de voir au-delà de la tâche qu'on lui demande, il a aussi la capacité non seulement académique, il a le coté débrouillardise, le vouloir. »

Selon Sujet C :

> « Je crois que c'est important que chaque enfant ait la chance de pouvoir s'enrichir dans son apprentissage, très important de pouvoir offrir un défi, de pouvoir s'améliorer dans une matière qui l'intéresse beaucoup. »

Ceci démontre que les enseignants perçoivent la douance de façon globale incluant non seulement l'aspect intellectuel de l'élève mais aussi le côté affectif.

2) Les impressions des enseignants devant le lancement du projet sur la douance

Au départ, pour trois des enseignants, le projet sur la douance les inquiétait. En tant que titulaire de classe et responsable de l'enseignement et du développement d'une vingtaine d'élèves, ces enseignants sentaient que ce projet était une surcharge pour eux. Ils craignaient également de manquer de temps pour mener à terme ce projet. Par contre, ils étaient quand même intéressés, car ils étaient conscients que la douance est une réalité auquel ils doivent répondre. Ces enseignants étaient satisfaits du matériel reçu, mais ils se sentaient dépourvus quant à la façon d'utiliser ce matériel.

Selon Sujet A :

> « J'étais pas mal motivée comme on l'est quand on est présenté quelque chose de nouveau. Cependant, je me sentais que ça prendrait tellement

> de temps qu'on vient à un point et on démissionne. On a manqué du temps et possiblement de la formation pour utiliser ces documents de façon efficace. »

Un des enseignants était très enthousiaste à l'égard de ce projet puisqu'il avait un élève doué dans sa classe. De plus, cet enseignant démontrait un intérêt personnel sur la douance en participant à des ateliers professionnels sur le sujet. Par conséquent, il était très motivé à parfaire ses connaissances sur la douance.

Selon sujet D :

> « Moi, j'étais très excitée par ce projet…je voulais en apprendre plus sur comment aider les jeunes qui étaient forts à l'école et ceux qui étaient doués car il faut travailler avec tes élèves forts et doués. »

3) Le matériel fournis aux enseignants et utilisé par ceux-ci

Les quatre enseignants ont tous reçu le même matériel; soit le cartable du projet sur la douance, des fiches d'activités et des projets spéciaux pour la classe. Le cartable contenait des informations au sujet de la

définition de la douance, des grilles pour évaluer les élèves et d'autres informations qui ne semblaient pas pertinentes pour les enseignants.

Il y avait un consensus entre les quatre enseignants quant à ce qui a été le plus utile pour eux (les grilles d'identification du type d'élève et les fiches d'activités). Les grilles d'identification qui ont été utilisées furent celles permettant de différencier l'élève brillant de celui doué (voir annexe D), la grille des intelligences multiples (voir annexe E) ainsi que le questionnaire aux sujets des intérêts des élèves. Les grilles sont généralement utilisées en début d'année pour pouvoir mieux apprécier les intérêts et les habiletés des élèves.

Les fiches d'activités (français, mathématiques et sciences) qui ont été élaborées pour le projet ont aussi été utilisées par les enseignants. Elles ont tous été utilisées d'une façon similaire soit dans un centre d'enrichissement qui fut organisé par l'enseignement. En général, les activités ont été ouvertes à tous les élèves faibles et forts et ils ont pu y avoir accès quand ils ont

eu complété leurs travaux scolaires ou lorsqu'ils ont démontré un intérêt pour des travaux supplémentaires.

Voici deux extraits qui démontrent comment le matériel a été utilisé par les enseignants.

Selon Sujet A :

> « Oui, j'utilise certaines fiches…pour moi c'était la partie la plus pratique du projet pilote. Ce sont des projets que j'utilise pour certains élèves qui ont souvent terminés leurs travaux avant les autres, ou pour des élèves qui sont motivés à faire des travaux supplémentaires. Pas nécessairement pour des enfants doués qui sont doués c'est pour n'importe qui démontre un intérêt. »

Selon Sujet B :

> « Il y a certaines fiches d'évaluation que j'utilise quand je suis moins certaine ou des fois en début d'année pour *caser* mes élèves…comme celle-ci par exemple – Élève brillant ou élève doué – ceci m'aide vraiment à voir si c'est un élève fort ou un élève doué. »

4) Le suivi au projet sur la douance

Avant le lancement du projet sur la douance, les quatre enseignants avaient de la difficulté à définir et identifier parmi leurs élèves ceux qui étaient doués. Suite au projet sur la douance et les informations qui leurs ont été fournis, les quatre enseignants ont changé certaines opinions qu'ils avaient sur la douance comme l'indique le verbatim suivant :

Selon Sujet B:

> « Ce n'était pas toujours claire dans ma tête ce qui était fort, doué et talentueux. Puis, ça n'a pas été tout de suite au début du projet mais au fur et à mesure que je commençais à démêler cela dans ma tête il y avait certains des instruments qui m'ont aidé. »

Un des enseignants a fait une critique sévère sur le manque de profondeur de certaines dimensions de ce projet.

Voici ce que sujet C a dit à ce propos :

> « Honnêtement, je n'ai pas eu le temps de tout regarder…je n'ai pas pu approfondir ce que je connaissais. Ce serait un travail à

> temps plein de s'occuper de cela et de spécialiser. Avec toutes les autres tâches que j'ai à faire je n'aurai pas pu. »

Il semble que les quatre enseignants ont des points de vue très différents face au projet pilote sur la douance. En revanche, ils sont tous d'accords pour dire qu'un manque de formation a entravé la réussite du projet. Ils ont eu le sentiment que l'idée était bonne, mais les ressources fournis étaient trop nombreuses et mal présentées.

Trois des quatre enseignants ne se souvenaient pas avoir eu un suivi formel. Ils auraient apprécié un encadrement plus serré qui leur aurait permis de poser des questions concernant l'identification des élèves doués et le développement des activités d'enrichissement pour leur salle de classe.

Un enseignant aurait souhaité parlé à un expert de la douance en milieu scolaire. Par contre, il aurait eu du mal à trouver du temps pour rencontrer cet expert compte tenu de la lourdeur de ses responsabilités envers ses élèves.

Les enseignants ont dénoncé le fait qu'ils n'ont pas eu la chance de partager avec leurs collègues les expériences qu'ils ont tiré de ce projet. Selon eux, ce partage aurait pu se faire par le biais d'une table ronde ou d'un groupe de discussion formel comme l'indique ce compte rendu *in extenso* :

Selon Sujet D :

> « C'est très important d'avoir un suivi. Je crois qu'il devrait avoir un comité de douance au conseil pour qu'un suivi puisse se faire. Il y a des nouvelles choses qui sortent, si tu ne lis pas, si tu ne te gardes pas à jour tu peux manquer de l'information importante. »

Sommaire

En accord avec les perceptions des quatre enseignants qui ont participé à cette recherche, la douance est un élément important dans le système scolaire francophone de l'Alberta. Le projet pilote sur la douance a été présenté avec de bonnes intentions mais malheureusement, son implantation a été plutôt superficielle. Les enseignants ont dénoncé le manque de temps et le manque de formation associés à ce projet. Ils ont aussi exprimé l'importance

de mettre en place des mécanismes permettant d'offrir aux participants d'un tel projet un suivi adéquat.

Chapitre 5

Conclusion

Le but de cette recherche était de faire ressortir les perceptions des enseignants face à un projet pilote sur la douance. Les réponses aux questions d'entrevues nous ont permis de faire ressortir la plupart de leurs perceptions à cet égard.

La recherche a été faite avec le concours de quatre enseignants d'une école francophone située dans un grand centre urbain. Les sujets furent rencontrés à deux reprises. Dans un premier temps, huit questions semi-dirigées ont été posées et répondus afin de faire ressortir leurs perceptions relatives à l'implantation d'un projet pilote sur la douance dans leur école. Chaque entrevue a été enregistrée, transcrite et ensuite vérifiée par l'enseignant afin de valider la justesse des informations recueillies lors de la collecte des données. Ensuite, nous avons analysé et interprété ces données. Les questions

d'entrevue nous ont permis dégager des perceptions communes et divergentes entre les quatre sujets.

Encore une fois, il s'agit d'une recherche exploratoire et pour cette raison, il serait important de poursuivre ce genre de recherche avec un plus grand nombre de sujets.

Pistes d'intervention

En me basant sur les résultats de cette recherche, nous pouvons affirmer que les enseignants croient que la douance est une réalité important en milieu scolaire. Par contre, les enseignants semblent avoir des difficultés à identifier les élèves doués et ils dénoncent le manque d'appui flagrant dans ce domaine.

Par conséquent, nous suggérons quelques pistes d'intervention à considérer lorsqu'un conseil scolaire décide d'implanter un projet sur la douance dans une de ses écoles.

1) Donner aux enseignants une formation par un spécialiste de la douance.

2) Donner aux enseignants des occasions de partager avec leurs collègues leurs découvertes, leurs interventions et les acquis qu'ils ont fait suite à la réalisation d'un tel projet.

3) Fournir aux enseignants une trousse sur la douance conviviale et facile d'utilisation.

4) Offrir des ateliers et des journées pédagogiques afin de répondre aux besoins des enseignants en ce qui concerne la douance.

En somme, malgré le petit échantillon de cette recherche, les résultats nous donnent des indices intéressants sur les perceptions et les pratiques des enseignants en ce qui a trait à l'identification de l'élève doué. Même si les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables, ils contribuent de façon significative à mettre en lumière les avantages et les limites d'un projet pilote sur la douance qui a été développé par un conseil scolaire francophone de l'Alberta.

Références

Alberta Learning.. Direction de l'éducation Française. (2002). Enseigner au élèves doués et talentueux. Edmonton, Alberta.

Alberta Learning. School Act : statutes of Alberta, 1988, chapter S-3.1 with amendments in force as of May 19, 1999 ; consolidated July 2, 1999 (1999). Edmonton : Queen's printer for Alberta.

Carpenter, Mackenzie, (2001). The IQ factor: Despite advances in defining gifted children, intelligence testing still plays a large role. Post-Gazette.Com. Pittsburgh.

Coleman, Marie Ruth. (2003). The Identification of Students Who Are Gifted. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC EC Digest #E644)

Deslauries, J.-P. (1991). *Recherche qualitative - guide pratique.* Québec : McGraw-Hill Éditeurs.

Gardner, Howard. (1983). Frame of mind-the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, Howard. (1999). Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Ministère de l'éducation. (2001). Éducation de l'enfance en difficulté - Guide pour les éducateurs et éducatrices. Ontario.

Ottawa-Carleton Catholic School Board Program for Gifted Learners. (2003) Récupéré en mars 2006 http://www2.occdsb.on.ca/

Renzulli, Joseph S. (1977). The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, Connecticut: Creative learning press.

Renzulli, Joseph S.-editor (2004). Identification of students for gifted and talented programs. Thousand Oaks, California : Corwin Press.

Société pour enfants doués et surdoués de l'Ontario - Section régionale d'Ottawa. Récupéré en février 2006 http://www.abcottawa.cyberus.ca/gifted/characteristics_f.htm

Stanford-Binet IQ test. Récupéré en février 2006 http://en.wikipedia.org/wiki/Stanford-Binet

Annexe A

Lettre au conseil scolaire

Je me nomme Danielle Cyr et je suis étudiante à la Maîtrise à la Faculté Saint-Jean et je me propose de faire une étude concernant le projet sur la douance auquel l'école () a participé pendant l'année scolaire 2001-2002. Plus spécifiquement, le but de ma recherche est de connaître si ce projet novateur de douance a permis une amélioration dans l'identification par les enseignants des élèves doués. Les résultats de cette recherche pourraient être utiles tant pour le conseil, les écoles et leur personnel. Étant donné que les salles de classes sont des milieux inclusifs, il devient nécessaire d'identifier les différents types d'élèves dont les enseignants sont responsables quant à leur développement au niveau des apprentissages. Parmi les différents types d'élèves, il y a l'élève doué qui par un processus d'identification bien mené au sein d'une salle de classe, pourrait bénéficier d'un programme d'enseignement qui répond à ses besoins. Par l'entremise de cette étude il sera possible de savoir comment outiller les enseignants pour identifier ce genre d'apprennant et par la suite mieux les accompagner dans leur apprentissage.

Je vous demande, par l'entremise de cette lettre, de m'accorder la permission de rencontrer cinq enseignants volontaires de votre conseil qui ont participé au projet et de les inviter à participer à cette recherche. Ils auront à répondre à huit questions semi-dirigée lors d'une entrevue qui sera d'une durée d'environ une heure. Par la suite, une 2e rencontre d'une heure sera nécessaire pour leur demander de vérifier l'exactitude de mes transcriptions et interprétations à leur égard. Ils auront droit de lire le texte final avant de publier mon projet de recherche. Les dates proposées pour les entrevues se situent entre la mi-janvier et la mi-février.

Le projet ne pose aucun risque social ou psychologique pur les participants. L'anonymat des participants, de l'école et du Conseil scolaire sera assuré dans toutes les discussions et les publications par l'utilisation de

pseudonymes. Un système de codage sera utilisé pour maintenir la confidentialité des informations des participants. Par contre, étant donné la petite population des participants, il soit possible d'être reconnaissable malgré l'utilisation des pseudonymes pour représenter leur nom, le nom de l'école et du conseil scolaire. Toutefois, il est probable que plusieurs écoles ont fort possiblement mise sur pied un programme similaire depuis la conception du projet pilote examiné pour ce projet-ci. Aussi toutes les cassettes et transcriptions des entrevues seront gardées sous clé et détruites à la fin du projet. Les entrevues et les données ne seront accessibles qu'à mes directeurs de projet. Les données seront utilisées uniquement pour les besoins de l'activité synthèse pour ma maîtrise et pour la diffusion des résultats dans la communauté éducative. La participation des enseignants au projet doit être faite sur une base volontaire; les participants seront libres de se retirer du projet à tout moment, sans aucune conséquence, en me le signalant au ( ) (voir Annexe 2 et le Formulaire de consentement).

Le comité d'éthique de la Faculté St-Jean a approuvé ce projet (voir l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté St-Jean).

Veuillez m'indiquer votre approbation pour la conduite de cette étude par une autorisation écrite adressée à:

Danielle Cyr
9143 - 73 avenue
Edmonton AB
T6E 1A5

ou par courriel à ( ). Si vous avez des questions au sujet de cette étude, n'hésitez pas à me contacter par téléphone au () ou par courrier électronique.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à cette demande et vous prie d'agréer mes sentiments les plus sincères.

Danielle Cyr

Annexe B

Lettre au participant

Le , 2005

Madame (nom de la participante),

Je me nomme Danielle Cyr et je suis étudiante à la Maîtrise à la Faculté Saint-Jean. Je me propose de faire une étude concernant un projet sur la douance auquel vous avez participé pendant l'année scolaire 2001-2002. Le but de ma recherche est de découvrir si le projet novateur de douance a permis l'amélioration souhaitée quant à l'identification par l'enseignant d'un élève doué. Étant donné que les salles de classes sont des milieux inclusifs, il devient nécessaire d'identifier les différents types d'élèves dont les enseignants sont responsables quant à leur développement au niveau des apprentissages. Parmi les différents types d'élèves, il y a l'élève doué qui par un processus d'identification bien mené au sein d'une salle de classe, pourrait bénéficier d'un programme d'enseignement qui répond à ses besoins. Par l'entremise de cette étude, il sera possible de savoir comment outiller les enseignants pour identifier ce genre d'apprennant et par la suite mieux les accompagner dans leur apprentissage.

Les résultats de cette recherche pourraient être utiles aux personnels du conseil scolaire, les administrateurs et leur personnel enseignant afin de les sensibiliser au processus d'identification des élèves doués. Je vous propose, par l'entremise de cette lettre, de bien vouloir collaborer à cette recherche et ce en répondant à sept questions sous forme semi-dirigée au cours d'une entrevue qui sera d'une durée d'environ une heure. Par la suite, une 2e rencontre d'une durée d'une heure sera nécessaire pour vérifier l'exactitude de mes transcriptions et interprétations de vos réponses et commentaires. Ces rencontres auront lieu à votre école. Les dates disponibles se situent du … début du mois de mars à la mi-mars.

Votre participation au projet doit se faire sur une base volontaire. Votre anonymat et celui de votre école seront garantis par l'utilisation de pseudonymes dans tous les documents. Par contre, étant donné la petite population des

participants, il soit possible d'être reconnu malgré l'utilisation des pseudonymes pour représenter votre nom, le nom de l'école et du conseil scolaire. Toutefois, il est probable que plusieurs écoles ont fort possiblement mise sur pied un programme similaire depuis la conception du projet pilote examiné pour ce projet-ci. Vous pouvez vous retirer du projet en tout temps sans aucun préjudice ni perte de droit acquis; pour ce faire simplement en me le signalant au ( ).

Avant de publier les résultats de la recherche, le texte final de mon projet de recherche vous sera rendu disponible pour une vérification. Afin de garantir la confidentialité et l'anonymat un système de codage sera utilisé dans toutes les discussions et les publications. Si vous acceptez que notre entretien soit enregistré, je vous assure que toutes les cassettes seront détruites à la fin du projet. Les entrevues et les données ne seront accessibles qu'à mes directeurs de projet. Les données seront utilisées uniquement pour les besoins de la recherche et pour la publication des résultats de cette recherche. Les résultats seront aussi possiblement partagés avec la communauté professionnelle.

Veuillez m'informer de votre participation à cette recherche en complétant le formulaire de consentement ci-joint. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter par téléphone ou par courrier électronique.

Je vous remercie de l'attention que vous portez à cette demande. Je vous prie d'agréer mes sentiments les plus sincères.

Danielle Cyr
Étudiante à la Maîtrise
9143-73e avenue
Edmonton (Alberta) T6E 1A5
Téléphone : ( )
Courriel : snowvolks@yahoo.com

Annexe C

Formulaire de consentement

J'accepte de participer à la recherche de Danielle Cyr, étudiante à la Maîtrise au campus St-Jean, après avoir lu et compris la proposition ci-jointe. La recherche portera sur mes attentes et mes commentaires et réactions sur la pertinence et l'efficacité de l'outil présenté lors du projet novateur sur la douance. Les résultats suite de ma participation seront utilisés par la chercheure Danielle Cyr dans le cadre d'un projet de recherche pour l'obtention d'une maîtrise en sciences de l'éducation, et seront diffusés dans la communauté éducative.

1 - Je me porte volontaire à participer au projet identifié dans la lettre reçue; je peux me retirer du projet en tout temps sans perte de droits acquis.

2 - Je comprends que ma participation n'implique aucun risque social ou psychologique pour moi;

3 - Je comprends que, dans l'éventualité d'un retrait de participation de ma part au projet de recherche, vous vous engagez à éliminer de la base de données les données recueillies lors de l'entrevue et qu'elles ne seront pas utilisées dans votre étude. Ces données de recherche seront gardées sous clef. Tous les documents sous forme écrite et audio seront détruits à l'obtention du diplôme.

4 - Je comprends que les données seront confidentielles,que l'anonymat comme participant(e) sera conservé et que je peux me retirer du projet en tout temps sans perdre de droits acquis.

5 - Je comprends qu'il soit possible d'être reconnaissable, même s'il y a utilisation des pseudonymes pour représenter mon nom ainsi que celui de l'école et du conseil scolaire étant donné la petite population de la recherche. Toutefois, il est probable que plusieurs écoles ont fort possiblement mise sur pied un programme similaire depuis la conception du projet pilote examiné pour ce projet-ci.

6 - Je prends note que toutes les données recueillies, seront traitées conformément aux normes prescrites par le Comité d'éthique de la recherche.

* Ce projet a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de la Faculté Saint-Jean. Pour toute question portant sur les droits des participants et la conduite éthique de la recherche veuillez vous adresser au président du CÉR au (780) 465 - 8700.

Nom :_______________________________

Signature :__________________________

Date :_______________________________

Lieu :_______________________________

Annexe D

L'élève brillant versus l'apprenant doué

Élève brillant	Apprenante ou apprenant doué
❑ Connaît les réponses	❑ Pose des questions
❑ Est intéressé	❑ Est très curieux
❑ Est attentif	❑ Est mentalement et physiquement impliqué
❑ A de bonne idées	❑ A des idées hors de l'ordinaire
❑ Travaille fort	❑ S'amuse mais expérimente
❑ Répond aux questions	❑ Discute en détail, élabore
❑ Est en tête de groupe	❑ Se démarque du groupe
❑ Écoute avec intérêt	❑ Démontre des sentiments et opinions établis
❑ Apprend facilement	❑ Nombreuses connaissances
❑ Comprend les idées	❑ Développe et crée ses propres abstractions
❑ Apprécie les pairs	❑ Préfère les adultes
❑ Saisit le sens, la signification	❑ Fait des inférences
❑ Complète les travaux	❑ Initie des projets
❑ Est réceptif	❑ Est intense
❑ Recopie avec précision	❑ Crée de nouveaux modèles
❑ Aime l'école	❑ Savoure apprendre
❑ Absorbe l'information	❑ Manipule l'information
❑ Mémorise bien	❑ Est inventif
❑ Apprécie les présentations séquentielles allant directement à l'essentiel	❑ Devine bien
❑ Est alerte	❑ Se développe dans la complexité
❑ Se satisfait de ses apprentissages	❑ Observe avec zèle
	❑ Est très autocritique
Commentaires : ______________________	Commentaires : ______________________

Annexe E

Liste des intelligences multiples

Intelligence linguistique

______ Écrit mieux que la moyenne des enfants de son âge.
______ Raconte de longues histoires ou des blagues.
______ A une bonne mémoire pour les noms, les endroits, les dates ou les détails.
______ Aime les jeux de vocabulaire.
______ Aime lire des livres.
______ Est bon en orthographe (pour le préscolaire, a une connaissance de l'orthographe avancée pour son âge).
______ Aime les rimes burlesques, les calembours, les phrases difficiles à prononcer, etc.
______ Aime écouter des histoires, des commentaires à la radio, des livres-cassettes, etc.
______ A un bon vocabulaire pour son âge.
______ Communique oralement avec beaucoup d'aisance.

Autres forces linguistiques :

Intelligence logico-mathématique

______ Pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des choses.
______ Résout rapidement des problèmes arithmétiques dans sa tête (pour le préscolaire, comprend des notions de mathématiques avancées pour son âge).
______ Aime les cours de mathématiques (pour le préscolaire, aime compter et faire d'autres activités avec les nombres).
______ S'intéresse aux jeux de mathématiques informatisés (s'il n'a pas accès à un ordinateur, aime les autres jeux de mathématiques ou de calcul).
______ Aime jouer aux dames, aux échecs ou à d'autres jeux de stratégie (pour le préscolaire, les jeux de table où on doit compter les cases).

Intelligence kinesthésiques

_ Bouge, remue, tambourine ou gigote quand il ou elle reste en position assise longtemps.
______ Limite la gestuelle ou les manières des autres avec habileté
______ Aime démonter et assembler les objets.
______ Met en pratique les notions apprises.
______ Aime courir, sauter, lutter ou toute autre activité semblable (de façon plus « retenue » pour les plus vieux ; ex .: frapper un ou une camarade, courir au cours, sauter par-dessus le dossier d'une chaise).
______ Démontre, du talent dans les travaux manuels (ex. : ébénisterie, couture, mécanique) ou a une bonne coordination motrice dans d'autres domaines.
______ S'exprime de façon théâtrale.
______ Fait état de différentes sensations physiques quand il ou elle pense ou travaille.
______ Aime travailler avec de la glaise ou d'autres matériaux tactiles (ex. : peinture à doigts).

Autres forces kinesthésiques :

Intelligence musicale

______ Signale une erreur de tonalité ou de tout autre ordre.
______ Se souvient des mélodies des chansons.
______ A une belle voix pour chanter.
______ Joue d'un instrument de musique, chante dans une chorale ou dans un groupe (pour le préscolaire, aime jouer des percussions ou chanter en groupe).
______ Parle ou bouge avec rythme.
______ Fredonne inconsciemment.
______ Tambourine avec rythme sur la table ou le pupitre en travaillant
______ Est sensible aux bruits environnants (ex. : pluie sur le toit).
______ Réagit favorablement à la musique.
______ Chante des chansons apprises en dehors de la classe.

Autres forces musicales :

Intelligence interpersonnelle

_______ Aime socialiser avec ses pairs.
_______ Semble être un leader naturel.
_______ Donne des conseils aux camarades qui éprouvent des difficultés.
_______ Semble être un enfant futé.
_______ Appartient à des clubs, des comités ou à d'autres organisations (pour le préscolaire, semble faire partie d'un groupe d'amis réguliers).
_______ Aime montrer des choses de façon non formelle aux autres enfants.
_______ Aime jouer avec les autres.
_______ A deux ou plusieurs amis proches.
_______ A un bon sens de l'empathie ou se préoccupe des autres.
_______ Les autres recherchent sa compagnie.

Autres forces interpersonnelles :

Intelligence intrapersonnelle

_______ Affiche un esprit d'indépendance ou une forte volonté.
_______ A une perception réaliste de ses forces et de ses faiblesses.
_______ Aime bien jouer ou étudier seul.
_______ Semble avoir un style de vie et d'apprentissage différent des autres.
_______ A un champ d'intérêt ou un passe-temps dont il ou elle ne parle pas beaucoup.
_______ A un bon sens de l'autodiscipline.
_______ Préfère travailler de façon individuelle plutôt qu'avec d'autres.
_______ Exprime précisément ses sentiments.
_______ Est capable d'apprendre de ses échecs et de ses réussites.
_______ A une haute estime de soi.

Autres forces intrapersonnelles :

Il existe plusieurs autre méthodes pour évaluer les intelligences multiples des élèves. En voici six.

